

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**A FORMAÇÃO EXPERIENCIAL DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS EM
MACAPÁ**

Katia Maria Melo da Silva

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de Especialidade em Formação de Adultos

Dissertação orientada pela Professora Doutora Carmen Cavaco

2019

Resumo

O referido trabalho de investigação, realizado no âmbito do Mestrado em Educação, na especialização Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, visa compreender os processos de formação experiencial de educadores de jovens e adultos que trabalham em Macapá. O princípio norteador da investigação fundamenta-se na formação como um processo continuado, intrínseco ao ser humano e que, portanto, permeia todos os tempos e espaços de vida. Neste sentido, a formação ocorre a partir da vivência de fatos e momentos contextualizados, resultantes do conjunto de experiências vividas e do sentido que lhes é atribuído pelo sujeito, através da descoberta, do interesse e de mecanismos de reflexão. A investigação biográfica incidiu na realização de entrevistas biográficas com três educadores de jovens e adultos, e na elaboração de uma narrativa autobiográfica, por parte de um educador de Macapá. Os dados empíricos recolhidos nas entrevistas permitiram constatar que os educadores de jovens e adultos vivenciaram um conjunto diversificado de experiências no seu cotidiano, nomeadamente, ao longo do seu percurso profissional. Essas suas experiências, realizadas ao longo da vida, contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens promotoras de um conjunto de saberes, muito importantes na sua vida profissional. Os dados recolhidos e analisados permitem compreender a importância da complementaridade entre as modalidades de educação informal, não formal e formal, assim como, da hétero-eco-autoformação no processo de formação dos educadores de jovens e adultos.

Palavras-chave : Formação, experiência, formação experiencial, aprendizagem experiencial

Abstract

This research, carried out within the scope of the Master in Education, specializing in Adult Training, at the Institute of Education of the University of Lisbon, aims at understanding the processes of experiential formation of youth and adult educators who work in Macapá, Brasil. The guiding principle for this research is founded on the idea of formation as a continuous process, intrinsic to the human being and that therefore is present at all times and places in life. In this sense, the formation occurs from the experience of properly contextualized facts and moments, resulting from the set of lived experiences and the meaning attributed to them by the subject through discovery, interest, curiosity, and mechanisms of reflection. The research focused on conducting biographical interviews with three youth and adult educators and on the elaboration of an autobiographical narrative by an educator, all from Macapá. The empirical data collected in the interviews showed that these educators lived diverse set of experiences in their daily lives, namely, throughout their professional career. This process of experiential formation contributed to the development of learning, promoting very important knowledge for their professional life. The data, collected and analysed, allowed to understand the importance of the complementarity between the modalities of informal, non-formal and formal education, as well as the process of hetero-eco-self-formation in the training of youth and adult educators.

Keywords: Formation, experience, experiential formation, experiential learning

Agradecimentos

À Professora Doutora Carmen Cavaco, orientadora desta dissertação, um agradecimento especial pela atenção, pela partilha do conhecimento científico, pelo rigor profissional, pela generosidade e dedicação ao longo desta investigação.

Um agradecimento muito especial às minhas filhas Maria Carolina e Maria Gabriela pelo carinho, força e incentivo na realização deste trabalho de investigação.

Aos meus familiares e amigos um agradecimento pelo carinho e incentivo para a finalização deste trabalho.

À Professora Natália Alves e à Professora Paula Guimarães pela acolhida e incentivo durante a realização deste trabalho.

Aos educadores de jovens e adultos entrevistados um agradecimento especial pela colaboração e disponibilidade em partilhar comigo suas experiências e saberes.

Dedico este trabalho de dissertação às minhas filhas e aos meus netos José Eduardo e Manuela...

ÍNDICE

Resumo.....	i
Abstract	ii
Agradecimentos.....	iii
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS	12
1. Evolução Histórica do Campo da Educação de Adultos	13
2. Evolução do Campo da Educação de Adultos	18
3. Práticas de Educação de Adultos: Múltiplos Sentidos.....	20
4. Educação de Adultos ou Formação de Adultos	24
5. Experiência.....	27
6. Formação Experiencial e Aprendizagem Experiencial	29
7. A autoformação: Entre a heteroformação e a ecoformação.....	37
8. Educação Formal	39
9. Educação não formal e informal.....	40
10. Formadores de Adultos	43
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	48
1. Investigação Biográfica	49
2. Entrevista e Narrativa Biográfica – Características e Procedimentos	53
3. Procedimentos Metodológicos da Investigação	57
4. Análise de Conteúdo.....	62
CAPÍTULO III – PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS	64
1. Breve apresentação.....	65
2. Especificidades dos sujeitos participantes na investigação	65
2.1 Mona – múltiplas experiências	65
2.2 Adria – construção de empatias.....	67
2.3 Sara – a materialidade do sonho.....	67
2.4 Bela – os caminhos de autonomia	69
3. Domínios de análise dos percursos experienciais	70
3.1 Momentos formadores – oportunidades de mudança.....	71

3.2	Pessoas significativas – vozes e culturas herdadas.....	74
3.3	Espaços e Contextos de aprendizagens – cenários de construção do conhecimento	77
3.4	Aprendizagem – reflexividade da experiência	81
CONCLUSÃO		87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		96

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação, realizado no âmbito do Ciclo de Estudos conducentes ao grau de mestre em Ciências da Educação, com especialização em Formação de Adultos, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, visa compreender o processo de formação experiencial de educadores de jovens e adultos em Macapá, com a seguinte pergunta orientadora: “Como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá?”. Esta pergunta orientadora deu lugar à perguntas mais específicas, orientadas para quatro eixos temáticos: i) momentos formadores; ii) pessoas significativas; iii) espaços e contextos de aprendizagem; iv) aprendizagem. Os eixos de análise foram articulados e obedeceram a uma ordem temporal: infância, juventude e vida adulta, compreendendo o percurso profissional, visando abarcar, nomeadamente, o percurso enquanto educador de jovens e adultos, e captar os tempos e os espaços de vida, de maneira global.

Ao longo deste trabalho, assumimos que “os adultos formam-se por intermédio das relações interpessoais, das experiências factuais e culturais e dos contextos e acontecimentos que atravessam os seus percursos de vida” (Dominicé, 1988, p. 61). Deste modo, optamos por uma investigação biográfica, porque esta permite que o investigador conheça o processo de formação, do ponto de vista do próprio educador. Através da investigação biográfica é possível compreender “de que forma as atividades educativas mobilizam uma pluralidade de dimensões co-presentes em quem aprende” (Josso, 1988, p. 38).

Na tentativa de compreender o processo de formação dos sujeitos, neste caso, dos educadores de jovens e adultos, nas entrevistas biográficas realizadas e na narrativa autobiográfica elaborada por um educador, ao longo desta investigação procuramos seguir algumas questões orientadoras: “Como se forma o sujeito?”, “Como aprende o sujeito?”. O indivíduo procura em suas lembranças respostas às perguntas, através de um autoquestionamento, e reflete sobre o seu processo de formação. As interpretações alcançadas por meio deste trabalho, num segundo momento, visam compreender as consequências das escolhas realizadas e dos caminhos percorridos nas aprendizagens e nos saberes adquiridos. Josso (1988) acrescenta que os indivíduos que conseguem alcançar o domínio dessa etapa – da reflexão – apropriam-se e mantêm uma relação próxima com os saberes, ou seja, conseguem, através dos referenciais internalizados nos seus percursos ao longo da vida, construir significados legítimos que vão se revelando através do exercício de pensar as suas experiências de vida.

Alheit (2011) afirma que “tudo o que aprendemos deve passar por dentro de nós” (p. 34). Por assim dizer, é integrado internamente pelo sujeito que vivencia inúmeras situações. Por isso, quando se pretende compreender o processo de formação do sujeito, torna-se determinante ouvi-lo e compreender o modo como este interpreta o seu percurso de vida e o seu processo de formação. Alheit (2011) acrescenta “são as nossas experiências que realizamos. Somos nós que percorremos um processo de aprendizagem. Não existem substitutos para os processos de aprendizagem” (p. 34). Assim, o autor consagra a individualidade e a interioridade como dimensões essenciais no processo de formação e nas aprendizagens realizadas. Porém, o autor acrescenta que as condições externas que compõem um acontecimento, um fato ocorrido, situam-no historicamente e socialmente, merecendo reflexividade por parte do indivíduo. Ou seja, o processo de formação depende de um conjunto diversificado de fatores, relacionados com as pessoas que fazem parte da rede de relações do sujeito, com os contextos de vida e, em última análise, com o modo de apropriação do sujeito implicado.

Para concretizar o objetivo da investigação realizaram-se três entrevistas biográficas e uma narrativa autobiográfica, no sentido de obter informações sobre os percursos de vida de cada educador de jovens e adultos, visando a recolha de elementos que forneçam respostas à questão orientadora da investigação. Considerando o objeto de estudo, as entrevistas biográficas e a narrativa autobiográfica realizadas foram instrumentos de fundamental importância. As entrevistas biográficas e a narrativa autobiográfica permitiram, com efeito, trabalhar com um material narrativo constituído por recordações consideradas pelos “narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si próprios e do seu meio humano e natural” (Josso, 2002, p. 34).

As histórias de vida dos educadores de jovens e adultos de Macapá, entrevistados, revelam a apropriação das aprendizagens realizadas de modo experiencial, desencadeadas em momentos do cotidiano de cada um e influenciadas por uma rede de relações interpessoais e espaços sociais. Estes elementos vão ao encontro do que Chené (1988) defende quando afirma que a formação consolida-se com a associação dinâmica “do espaço pessoal com o espaço socializador; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal” (p. 89). Deste modo, na investigação procuramos analisar o processo de formação e o modo de apropriação das aprendizagens de cada educador, abrangendo a sua amplitude, “visto que se trata de conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada

período de sua existência aos acontecimentos e situações que viveu” (Josso, 1988, p. 42).

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico da investigação e tem como objetivo analisar os aspectos conceituais relevantes para a compreensão do tema em estudo. Deste modo, abordamos elementos sobre os conceitos de educação, formação e experiência, as questões da formação e da aprendizagem experiencial, as modalidades educativas – educação formal, não formal e informal, sobre a Teoria Tripolar da Formação – hétero-eco-autoformação, e sobre a figura do educador. O segundo capítulo apresenta a metodologia da investigação, mais especificamente, elementos sobre a investigação biográfica, as entrevistas biográficas e as narrativas autobiográficas. Neste capítulo, contemplamos também a descrição e a fundamentação dos procedimentos metodológicos seguidos na investigação, na recolha, no tratamento e na análise dos dados. O terceiro capítulo incide na análise dos dados empíricos sobre o processo de formação experiencial dos educadores de jovens e adultos em Macapá. Apresentamos uma síntese do percurso de vida de cada educador e a análise do seu processo de formação, a partir dos momentos formadores, das pessoas significativas, dos espaços e contextos de aprendizagens e das aprendizagens.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS

1. Evolução Histórica do Campo da Educação de Adultos

A presente investigação enquadra-se teoricamente no campo científico da educação de adultos. Por isso, parece-nos importante apresentar uma breve evolução histórica deste domínio, sobretudo do ponto de vista das orientações políticas, uma vez que a ação dos educadores de adultos é fortemente marcada pelas políticas públicas. Diferentemente de outras disciplinas científicas, e longe de se apresentar como um projeto organizado e estruturado, a educação de adultos consubstanciou-se pelo processo de mudança e tem vindo a defender uma “ideologia de mudança”, processo histórico iniciado no fim dos anos sessenta, do século passado (Finger, 2008). A educação de adultos, enquanto campo de práticas, sempre existiu. Contudo, saiu reforçada na sequência dos movimentos sociais. Como sugere Finger (2008), este domínio de práticas reforçou-se a partir de “uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social e os movimentos de justiça” (p. 16).

Do ponto de vista político, a educação de adultos ganhou projeção a partir dos anos 1970, quando a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), delimitou um novo caminho em decorrência do movimento da educação permanente. Vale ressaltar que a dinâmica em torno da educação permanente se concebeu numa linha crítica com a educação tradicional, nomeadamente com o modelo escolar tradicional, limitado e incapaz de responder aos desafios vigentes. O objetivo da educação permanente seria propagar valores mais democráticos, com envolvimento e responsabilização do aprendente no desenvolvimento social (Finger e Asun, 2003). Num contexto marcado pelo desenvolvimento científico e tecnológico, a função da educação permanente seria “humanizar essa ciência” (Finger, 2008, p. 18). O movimento da educação permanente assumia como referências a vida e as necessidades sociais, com a defesa de uma educação de adultos em todos os tempos e espaços. Os relatórios produzidos pela UNESCO defendiam a educação de adultos “cada vez menos escolar e, portanto, menos infantil” (Fernandéz, 2008, p. 73). Nóvoa (1988) acrescenta que a educação permanente vem “pugnar por um investimento educativo dos diferentes espaços sociais, pondo em causa o encerramento da educação em instituições especializadas” (p. 113).

Finger (2008) ratifica a importância do movimento da UNESCO nos anos 1960 e 1970, na visibilidade e no reconhecimento de práticas educativas oriundas da educação popular. Essas práticas difundidas pela UNESCO não se circunscreveram apenas à educação formal realizada nas instituições escolares, visto que incidiram, essencialmente, nas modalidades de educação

não formal e informal. Como identifica Canário (2006), estas práticas constituem um patrimônio de experiências educativas individuais e coletivas, que se interpõem “à face visível do icebergue” (p. 160), representando um grande potencial e um fator decisivo para a realização de novas aprendizagens.

A investigação que desenvolvemos centra-se na formação de educadores de jovens e adultos. Nesse sentido, parece-nos importante situar teoricamente a evolução histórica de orientações políticas no campo da educação de adultos. Buscaremos primeiramente analisar e compreender essa evolução, abordando o discurso político que enfatizava a alfabetização e a educação de base de adultos, bem como os referenciais educativos que demarcam este período: *a educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida*. Porém, torna-se imperativo destacar nesta análise que a evolução das políticas públicas de educação de adultos, compreendida através da oferta institucionalizada dessa modalidade de ensino, não se fez acompanhar de políticas de formação específicas para os educadores de jovens e adultos.

A síntese sobre as orientações políticas da educação de adultos, nas últimas décadas, é realizada a partir da análise elaborada por Cavaco (2008). A I Conferência Internacional de Educação de Adultos da UNESCO, realizada no ano de 1949, em Elseneur, na Dinamarca, fundamentou suas ações em inspirações humanistas, considerando o período pós-guerra, momento em que os anseios permeavam pela paz e pela reconstrução da Europa. Admitiu-se então que a educação seria orientada para a promoção da paz, e resultaria em atitudes promotoras de intervenção social, emancipação e exercício de democracia (Cavaco, 2008). Esta Conferência contou com uma abordagem essencialmente focada na educação popular que, na ocasião, era a referência da educação de adultos. O discurso destinou-se à trabalhadores e empregados, perfil caracterizado em razão dos delegados envolvidos nessa conferência serem representantes de países desenvolvidos, como a América do Norte e a Europa Ocidental, onde a alfabetização não seria um processo prioritário. Nesta Conferência, percebe-se a necessidade em delimitar um planejamento estratégico que venha fomentar a educação de adultos. Porém, o entrave para o êxito neste direcionamento mostrava que o discurso sobre a educação de adultos possuía fragilidades que impossibilitaram demarcar fronteiras e domínios (Cavaco, 2008).

Segundo Cavaco (2008), a II Conferência, realizada em 1960 em Montreal, no Canadá, busca ultrapassar “a imprecisão no discurso e no posicionamento da UNESCO sobre a educação de adultos” (p. 48). Surge a preocupação gradual com o combate ao analfabetismo, por este ser entendido como um aliado do desenvolvimento, sobretudo em territórios marcados pela pobreza

e pelo desemprego. Esta preocupação surgiu da constatação que o analfabetismo seria “um entrave para o desenvolvimento econômico dos países” (Cavaco, 2009, p. 100). Concomitantemente, estudos e reflexões que envolveram “peritos da educação de adultos”, fortaleceram a necessidade e possibilitaram a definição de metodologias de intervenções na educação de adultos.

A III Conferência realizada em Tóquio, Japão, no ano de 1972, em continuidade com as estratégias estabelecidas na II, buscou sensibilizar a esfera governamental quanto à apropriação dos domínios estabelecidos para a educação de adultos, e também sobre o quanto estes determinam o desenvolvimento de uma nação. Nesta III Conferência, surge o movimento da educação permanente, enquanto “conjunto de meios e métodos que permitem dar a todos a possibilidade de compreender o mundo em evolução e de estar em condições de poder participar na sua transformação e no progresso universal” (UNESCO, 1972, p. 44).

Na IV Conferência realizada em Paris, no ano de 1985, tornam-se mais intensos os esforços para o desenvolvimento da Educação de Adultos, ações vistas como indispensáveis para a concretização da Educação Permanente. Finger e Asún (2003) destacam princípios educacionais de ordem prática que fundamentam a educação permanente. Ou seja, a importância de “uma abordagem educacional não diretiva e não autoritária; a aprendizagem é uma atividade individual, daí a tônica no conteúdo, ritmo e metodologias individualizadas” (p. 33); ressalta a importância do trabalho em grupo, como exercício para construção de uma sociedade democrática, e enfatiza-se o reconhecimento de “incluir experiências de vida e outras situações de aprendizagem” (p. 33). Os mesmos autores apresentam também a importância atribuída à constante aprendizagem, e Lengrand (1971) defendeu que “todo aquele que não se atualizar fica condenado a ser ultrapassado” (p. 16).

A V Conferência foi palco de mudanças significativas no que se refere à educação de adultos. Cavaco (2008) refere que enquanto “nas Conferências anteriores a educação era tida como um direito, na V Conferência fala-se de educação como direito e como dever” (p. 75), conferindo responsabilidades ao indivíduo quanto ao seu sucesso ou fracasso na vida social e econômica, o que, segundo assegura a autora “esta lógica conduz ao agravamento das desigualdades sociais” (p. 75). Nesta Conferência conclui-se que o sucesso da educação de adultos não estaria vinculado à medidas isoladas, mas à estratégias de intervenção que envolvessem estruturas organizacionais, pedagógicas e financeiras. Diante disso, verifica-se nesta conferência a necessidade de construir uma proposta pedagógica para os programas de alfabetização,

definindo os aspetos filosóficos, os temas abordados, as metodologias utilizadas, as condições favoráveis à relação formador e aprendente, bem como a formação adequada dos formadores. Cavaco (2008) destaca um conjunto de orientações específicas, onde se enquadra “a aposta na formação dos profissionais envolvidos na alfabetização, na articulação entre a alfabetização das crianças e de adultos, no envolvimento das famílias na alfabetização das crianças, na troca de experiências e na divulgação de boas práticas” (p. 74).

Ressaltamos que apenas na V Conferência ocorrida em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, a formação do educador de jovens e adultos é apresentada como prioridade nas políticas de intervenção. Miguel Arroyo (2006) reconhece que “a formação do educador de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a Educação de jovens e adultos” (p. 17). Essa situação acarreta fragilidades na prática educativa cotidiana desses profissionais, que desenvolvem seu trabalho em sala de aula, por vezes, sem uma base teórica de conhecimentos consistentes na área de educação de jovens e adultos. Esta investigação busca compreender como se formaram esses educadores, ao longo do seu percurso profissional, a partir das suas experiências. Considerando que os participantes na educação de jovens e adultos possuem especificidades, porquanto são indivíduos que já se encontram inseridos na sociedade, no mercado de trabalho, por isso, com uma experiência de vida e um conjunto de saberes, que podem ser o principal recurso na promoção do processo de formação.

Os educadores que desenvolvem as suas atividades na educação de jovens e adultos apresentam diversas áreas de formação de base. De uma maneira geral, são preparados para atuar no ensino regular, com a educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio, ou seja, com crianças e adolescentes. Iniciam a sua atividade profissional na educação de jovens e adultos pelas mais diversas motivações, como conveniência de horário, carga horária reduzida, proximidade da residência, calendário letivo menor e ensino noturno, ou como forma de assegurar a inserção profissional. Confrontado com a necessidade de ensinar jovens e adultos, numa modalidade de segunda oportunidade, deparam-se, com frequência, com a falta de recursos educativos, a ausência de manuais de apoio e de alternativas metodológicas. A necessidade de responder aos desafios com os quais os educadores se deparam, exige-lhes um processo de formação baseado na sua própria experiência, na tentativa de assegurar as aprendizagens dos jovens e adultos (Cavaco, 2002).

O campo da educação de jovens e adultos é complexo, pois incorpora um conjunto difuso de práticas educativas e é atravessado por múltiplas orientações políticas, ao longo do tempo.

Como defende Cavaco (2002), este campo compreende “um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas” (p. 17). Do ponto de vista das práticas, a educação de adultos abarca a totalidade dos processos educativos, como a alfabetização e a educação básica, a formação profissional, a animação sociocultural, os movimentos sociais e o desenvolvimento local. Ou seja, estas práticas educativas compreendem as modalidades de educação formal, não formal e informal. Justificando ainda essa concepção de educação de jovens e adultos, encontramos nas palavras de Canário (2013) sua constatação: “Concebendo o processo educativo como um processo largo e contínuo de socialização, não redutível a ‘episódios’ na vida das pessoas, nem a mera ação deliberadas de instituições educativas especializadas” (p. 24).

No que diz respeito às orientações políticas, o campo da educação de adultos é com frequência reduzido à implementação de campanhas de alfabetização baseadas no modelo escolar tradicional, ou seja, neste contexto a educação de adultos é remetida “ao seu sentido mais restrito” (Cavaco, 2002, p. 18), e direcionada “a públicos adultos analfabetos ou com muito baixas qualificações escolares e/ou profissionais” (Canário, 2006, p. 206). Lima (2008) destaca a fragmentação do campo da educação de adultos em decorrência de “acentuada descontinuidade das orientações políticas governamentais” (p. 50), descontinuidades que impossibilitam o reforço e o seguimento de determinadas práticas distintas, neste domínio. Cavaco (2008), também em sua análise, destaca que a ausência de políticas neste domínio acarreta fragilidades e projetos sem orientação adequada: “Falta de um fio condutor e as sucessivas descontinuidades deram, por vezes, lugar a alguma desorientação política a este nível” (p. 90).

Para Finger e Asún (2003), a institucionalização quando concebida pelo Estado na oferta da educação de adultos não escolarizados tinha a função “compensatória”, e o viés político “de educação para todos” (p. 88). A resistência em se conceber a educação de adultos numa perspectiva ampla, consiste no valor histórico atribuído à escola, que por um período alargado foi considerada o único espaço de construção de conhecimento válido (Fernández, 2006). Pelo contrário, Canário (2013) defende a educação de adultos como um “processo largo e multiforme que se confunde com o processo de vida de cada indivíduo” (p. 11). O sentido abrangente que carrega essa afirmação se traduz na concretização de um processo educativo que permeia o exercício da existência humana. Neste trabalho de investigação adotamos este entendimento amplo de educação de adultos.

2. Evolução do Campo da Educação de Adultos

Segundo Canário (2013), o desenvolvimento da educação de adultos no domínio de práticas educativas, permitiu uma reestruturação das relações entre ação, formação e investigação. Favorecendo uma visão crítica oposta ao experimentalismo positivista que demarcou o quadro das Ciências da Educação até os anos de 1960. Essas reestruturações e mudanças delimitaram objetivos congruentes entre as novas modalidades de ação social, de práticas formativas e de investigação. A dimensão ação e a dimensão investigação interrelacionadas evidenciam e fundamentam estratégias de formação e metodologia de investigação compreendidas na corrente das “histórias de vida” (p. 19). Para o autor, a dificuldade em discernir as tendências no domínio filosófico, no domínio das práticas educativas e no domínio das investigações, está relacionada aos contornos estreitos entre as dimensões. Assim, visando à compreensão do domínio filosófico, o autor recorre ao texto de Nóvoa (1988 cit. in. Canário, 2013, p. 20), onde, através de um conjunto de princípios consensuais em nível teórico, orienta a educação de adultos. Quanto às práticas de educação de adultos, no que concerne sua evolução e ruptura, o autor utiliza um texto de Gérald Bogard (1991 cit. in. Canário, 2013, p. 20); e quanto ao último domínio mencionado, o domínio da investigação, o autor fundamenta-se em um texto de J. M. Barbier e outros (1991 cit. in. Canário, 2013, p. 20) publicado na *Revue Française de Pédagogie*, no qual aborda a evolução da educação de adultos a partir de atividades de investigação verificadas no campo de ação.

A síntese dos princípios é realizada a partir da apresentação de Canário (2013). O primeiro princípio faz referência ao adulto ser portador de uma história de vida e de experiências profissionais que influenciam o modo como se forma. Ou seja, assumindo a perspectiva de um sujeito protagonista, que diante das experiências pessoais e profissionais que carrega, é capaz de agir e intervir no seu processo de formação para compreendê-lo e para reorientá-lo. O segundo princípio assegura a transformação individualizada, baseada em competências, saber, saber-fazer e saber-ser. Este processo implica orientações de estratégias de incentivos para auto-formação participada. O terceiro princípio concebe a formação como um processo institucional de mudança, ou seja, busca a participação efetiva em todas as fases do projeto das instituições em que os formandos exercem suas atividades laborais, visando assegurar e definir o contributo de cada uma das partes envolvidas. No quarto princípio, dá-se primazia à formação direcionada à “investigação-ação” como um meio para resolução de problemas. No quinto princípio, a formação ganha sentido estratégico, com preocupação nas aprendizagens alcançadas durante o processo formativo, e nas competências direcionadas às situações concretas adquiridas no

exercício da formação. Na sequência, o sexto princípio ratifica a capacidade que o homem tem em ultrapassar situações e, o “que consegue fazer com que os outros fizeram dele” (Nóvoa, 1988, p. 130). Fundamentadas em situações individuais e respostas subjetivas, a abordagem “histórias de vida” busca através da reflexão da própria prática, explicações e reinvenção do vivido. Este trabalho de investigação, que tem como objetivo a compreensão dos processos formativos experienciais de educadores de jovens e adultos em Macapá, recorre às orientações e às sínteses dos princípios acima, para identificar e analisar os processos de formação dos educadores entrevistados. Nóvoa e Finger (1988) postulam que o método biográfico permite que cada pessoa identifique, através de sua própria história de vida, o que foi formador para si. Os mesmos autores acrescentam que o modelo da “investigação-ação” busca não apenas conferir legitimidade às práticas, mas também às “ações desenvolvidas no âmbito da formação profissional e da formação de adultos” (p. 126).

O segundo domínio das práticas educativas teve como sustentação o relatório de Gérald Bogard (1991, cit. in. Canário, 2013), onde, na sequência de um projeto intitulado “Educação de adultos e mudanças sociais”, de iniciativa estatal, dirigida a grupos específicos de idosos e desempregados, tinha como objetivo a constituição da dimensão social da educação de adultos, visando à autonomia e à coerência. Com base em uma citação do relatório, é sustentado que,

as sociedades como os cidadãos possam estimular, dirigir e controlar as mudanças estruturais dos modos de regulação econômicos, políticos e sociais das sociedades, este diz respeito em primeiro lugar, à autonomização dos adultos, à sua qualificação e à sua capacidade para conduzir a mudança (p. 22).

Segundo Canário (2013), essa passagem descreve a “perspectiva de educação socializante dos adultos, valoriza as aquisições culturais, a aquisição de competências transversais, de aquisições suscetíveis de serem transferidas para outras situações, para a autonomia das pessoas” (p. 22). A segunda parte do relatório busca sistematizar iniciativas inovadoras em educação de adultos em confrontação ao modelo escolar, caracterizadas em três fases: a primeira fase surge em decorrência do crescimento de oferta educativa que demarcou o pós-guerra, onde identificava a educação de adultos (alfabetização e a formação profissional) ao modelo escolar. Apesar de ainda encontrarmos esse formato, as críticas vão ao encontro dessa superação. A segunda fase é correspondente aos anos de 1960, e busca definir as especificidades do adulto, uma fase marcada pela “diferenciação e oposição” (Canário, 2013, p. 23), com metodologias utilizadas para a educação das crianças e dos jovens. Concernente à terceira fase, como cita Canário

(2013), “uma fase síntese” (p. 23), uma busca com planos teóricos-práticos, com metodologias que atendam os adultos nas suas especificidades e heterogeneidades. Vale ressaltar que os propósitos de cada fase obedeciam e são justificados pelo contexto político e social no qual emergiam.

Quanto ao terceiro domínio, mencionado em uma nota síntese publicada por Barbier e outros (1991 cit. in. Canário, 2013), na *Revue Française de Pédagogie*, este compara a educação de adultos a “laboratórios de práticas novas” (p. 26), valoriza o conhecimento, a promoção e a divulgação de trabalhos de investigação produzidos nesse campo, de onde estruturam-se sete tendências. A primeira tendência caracteriza-se pela ênfase nas “capacidades profissionais, e não apenas em termos pedagógicos” (p. 26), valorização do campo de trabalho, com diversidades de práticas que superam a ação de formação e se traduzem em reflexão e investigação. Conferindo à formação “estratégias mais largas, associando mudanças tecnológicas, modificações organizacionais e gestão profissional de recursos humanos que contribuem para dar sentido às transformações das representações que elas próprias induzem” (p. 26). A segunda tendência direcionada ao conceito de “regional e de local” (p. 26), busca relacionar as práticas de formação de adultos em sintonias com os “territórios”. A terceira tendência valoriza uma formação de individualização, com formatos que se contradizem e se configuram por mudança de paradigma, processo no qual o aprendente se confronta consigo, com o mundo e com os outros. A quarta tendência visa à “articulação entre formação e investigação” (p. 28), e reconhece a investigação como processo de formação. A quinta tendência reconhece o espaço de trabalho como “produtor de competências” (p. 29). A sexta tendência estaria relacionada à apropriação de novas tecnologias e na centralidade do papel dos formadores. A sétima tendência, entendida como “estratégias de aprendizagem na formação” (p. 31), com ênfase “na dimensão cognitiva dos processos de aprendizagem”, considera que a aprendizagem resulta da reflexão sobre as experiências vividas. Sendo esta considerada por Canário (2013) a “mais significativa de interação entre a educação de adultos e outras modalidades de educação” (p. 31). Esta última tendência é muito pertinente neste trabalho de investigação, onde buscamos compreender a formação experiencial dos educadores de adultos de Macapá, atribuindo sentido e significado a suas vivências.

3. Práticas de Educação de Adultos: múltiplos sentidos

Segundo Canário (2013), o domínio das práticas educativas no campo da educação de adultos apresentou, no período pós-guerra, um processo de crescimento interno complexo e diverso, sendo progressivamente marcado pela sua heterogeneidade. Tal processo apresenta-se em três planos: o plano das práticas educativas envolvendo finalidade, modo e público; o plano complexo da diversidade de instituições implicadas direta ou indiretamente no processo de educação de adultos e, por fim, o plano do novo perfil do educador. O primeiro plano, das práticas educativas, caracterizado desde os anos de 1960 como práticas sociais da educação de adultos, corresponde nomeadamente à alfabetização, e relaciona-se por ofertas educativas de segunda oportunidade; à formação profissional, corresponde à qualificação e à requalificação de mão de obra, requisito base para um país em desenvolvimento; à animação sociocultural, que se caracteriza por intervenção social e educativa voltada à programas de desenvolvimento, em contextos socialmente carentes. A entrada da animação sociocultural acaba por incidir um repensar as práticas educativas tradicionais. Quanto ao desenvolvimento local, este consiste no “conjunto dos princípios e dos métodos utilizados tendo em vista encorajar uma comunidade a interessar-se e a assumir responsabilidades na melhoria das suas próprias condições de vida sociais e materiais” (Canário, 2013, p. 15). No segundo plano, da diversidade de instituições diretamente envolvidas neste domínio, apresenta-se a consolidação da escola como instituição especializada de ensino e educação, concomitante a uma valorização dos espaços escolares também direcionados para a educação de adultos. Por outro lado, também contribui para o reconhecimento da experiência educativa vivida. O terceiro plano, de diferenciação interna, envolve a prática dos formadores de adultos com intervenção direta e ativa nos processos educativos. Sobre estas questões, Canário (2013) considera que os caminhos escolhidos de atuação responsabilizam decisões políticas, envolvendo instituições ligadas à educação, instituições profissionais, educadores e formadores, promovendo espaços de estudos e trabalhos que definam, de forma colaborativa, necessidades em nível local e nacional. Canário (2008) tece críticas a um plano nacional com bases em um ensino unificado, e ressalta uma compreensão mais ampla abordando a “diversificação dos percursos escolares” (p. 13). No plano local, sugere repensar programas de formação com foco e “interligação com as lógicas do desenvolvimento local, dos movimentos sociais e das dinâmicas empresariais” (p. 13).

Lima (2008) apresenta três lógicas de políticas de educação de adultos que foram construídas a partir de 1974, correspondentes às análises dos desenvolvimentos históricos, a saber: a lógica da educação popular e do associativismo; a lógica de controle social e de escolarização compensatória; e a lógica de modernização econômica e de gestão dos recursos humanos.

Assim, cabe uma breve explanação acerca das lógicas defendidas por Lima (2008). A lógica da educação popular e do associativismo concebe a educação como um processo alargado e diversificado, que resulta em práticas educativas e modalidades abrangentes, “ações de alfabetização, projeto de animação cultural e socioeducativa, atividade de educação de base de adultos, entre outras” (Lima, 2007, p. 80), com objetivos que visam à emancipação do indivíduo e exercício de cidadania para a vida democrática. Destaca-se que tais práticas partem de iniciativas de grupos locais, mobilizando os recursos existentes e disponíveis na resolução de problemas. Estes são geridos por associações através de processos não formais, e constituem “um grande potencial formativo nas pessoas diretamente envolvidas” (Cavaco, 2008, p. 106). As práticas de alfabetização fundamentadas nesta lógica seguiram as ideias de Paulo Freire (1977), com uma educação que contribua para a libertação e a transformação do sujeito.

A lógica de controle social e de escolarização compensatória tem como marca a centralização da política e administração educativa, com o papel do Estado voltado, essencialmente, ao ensino recorrente, direcionando a promoção da escolaridade obrigatória aos jovens que não obtiveram sucesso em seu percurso escolar, restando à educação de adultos a educação compensatória, oferecidas através de cursos noturnos, ensino noturno e educação extraescolar, em escolas de ensino básico disponíveis (Cavaco, 2008). As práticas de alfabetização e educação de base de adultos voltam a ser associadas ao modelo escolar, em retrocesso às práticas que já mantinham articulação com projetos de intervenção comunitários e práticas socioeducativas. Cavaco (2008) pontua que neste contexto, a educação de adultos perdeu espaço e conferiu uma certa invisibilidade. Acrescenta ainda que “a diversidade de iniciativas desenvolvidas no domínio da educação de adultos não é reconhecida e não tem qualquer tipo de apoio público” (p. 111). Concomitante à lógica de controle social e de escolarização social, a IV Conferência da UNESCO (1985), realizada em Paris, na França, abrangeu estudos sobre a literacia e definiu diretrizes para a educação de jovens e adultos pouco escolarizados dos países desenvolvidos. Conforme destaca Cavaco (2008), “o enfoque deixou de ser colocado na alfabetização nos países em vias de desenvolvimento e passou a ser o cumprimento da escolaridade obrigatória nos países desenvolvidos” (p. 112). A lógica da qualificação e gestão de recursos humanos encontra fundamentação nas ideias contidas no conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, exprimindo preocupações reais com as questões do emprego, da competitividade, e do desenvolvimento econômico, problemas que assolam o mundo atual. A educação passa a ser considerada um dever de cada um. O sucesso, ou o fracasso, também se caracterizam por responsabilização única de cada indivíduo, e defende-se que cada um é o “gestor de si”,

responsável pelo seu percurso formativo e pela sua empregabilidade (Cavaco, 2008, p. 115).

Cavaco (2008) salienta que, por vezes, as lógicas se interpõem “originando situações de hibridismo conflituoso” (p. 105), apesar de haver períodos distintos e solidamente demarcados pelas lógicas, essencialmente em níveis, “entendimento da educação de adultos, nas perspetivas de intervenção e no papel atribuído ao estado” (p. 105). Na sequência, com a mesma linha de raciocínio, encontramos a tipologia defendida por Fernández (2006), com três modelos atuais que caracterizaram a educação de adultos: o modelo receptivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo econômico produtivo. O modelo dialógico social “dedica-se, fundamentalmente, a facultar aprendizagens de competências que permitam interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade” (p. 17), ideia intrinsecamente contida na lógica da educação popular e do associativismo; o modelo alfabetizador, “que centra na alfabetização como possibilidade de promoção escolar e académica e esquece a sua dimensão de utilidade social” (p. 38), permite a relação direta com a lógica do controlo social e da escolarização compensatória; e, por último, o modelo econômico produtivo, caracterizado por “perfis profissionais que modificam-se em curtos períodos de tempo, exigindo uma constante ou contínua formação profissional” (p. 77), atendendo à lógica de modernização económica e de gestão de recursos humanos.

As práticas educativas correlacionadas acima e apresentadas por Fernández (2006) encontram-se também subjacentes aos quatro subconjuntos de práticas educativas abordadas por Canário (2008): a “formação profissional contínua”, orientada para a qualificação e mercado de trabalho; a “alfabetização e o ensino recorrente”, com ofertas educativas de segundas oportunidades; o “desenvolvimento local”, com valorização e envolvimento dos indivíduos em seus contextos territoriais; e a “animação sociocultural”, voltada para o reconhecimento das experiências vividas nos contextos sociais. Canário (2013) aborda em suas análises um discurso crítico voltado à prática de educação de adultos,

Esta contradição entre a educação de adultos como prolongamento da forma escolar e, por outro lado, a tentativa de construção de um distanciamento crítico suscetível de dar suporte a práticas educativas de uma outra natureza que ‘obriga’ a um posicionamento teórico e conceptual relativamente à forma escolar, quando se pretende refletir sobre as especificidades da educação de adultos (p. 94).

Conforme observado, o contexto histórico e os desafios sociais, económicos e políticos demarcam as práticas subjacentes à educação de adultos, e evidenciam a sua não neutralidade,

ora com cariz de controle, ora para emancipação, identificando os dois sentidos antagônicos evidenciados por Freire (1977), uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. O que nomeadamente se enquadra na “concepção bancária” e na “concepção problematizadora”. A concepção bancária baseia-se na reprodução do conhecimento, no repasse de conhecimentos estáticos, acabados, que imobilizam o indivíduo, e o levam à práticas daquilo que, segundo Freire (1977), “é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (p. 34).

A concepção problematizadora respeita a essência do ser humano, concebendo-o como um ser capaz de construir sua própria compreensão da realidade e transformá-la, processo de conquista efetivado através da reflexão crítica, do diálogo, da criatividade e da sua participação social. Nesta concepção o conhecimento é um processo de criação em constância, resultado da busca e da curiosidade do ser (Freire, 1977). Esta é a concepção que assemelha-se à essência deste trabalho de investigação. Fundamentadas em recortes transitórios, as práticas de educação de adultos respondem às políticas públicas que emergiam como respostas aos conflitos de interesses. Atribuindo assim, finalidades e princípios para a educação de adultos (Cavaco, 2002).

4. Educação de Adultos ou Formação de Adultos

O processo educativo no âmbito deste trabalho de investigação reconhece que a educação, à sua maneira, sempre existiu, e se concretiza nas interações de existência da origem da humanidade (Canário, 2013). No domínio desta pesquisa, os conceitos educação e formação exigem um aprofundamento teórico, uma vez que correntemente designam o campo das práticas educativas que abarcam a educação de adultos. Historicamente, Canário (2013) esclarece que a tradição em volta dos termos tem como justificativa o movimento que perdurou ao longo da história na educação de adultos, com práticas direcionadas apenas à alfabetização e à formação profissional. O mesmo autor ressalta a dualidade existente no sentido das duas expressões. A educação de adultos possui entendimento redutor, se focada apenas em práticas escolares e de ensino recorrente. No que permite “aceder a uma visão truncada, incompleta e redutora de um processo educativo definido a partir de organizações especializadas e balizadas por sessões formais, programas, avaliações e certificados” (Canário, 2006, p. 196). Para o mesmo autor a educação de adultos apresenta uma grande abrangência quando relacionada com o conceito de

educação permanente, o que pode ser exemplificado pelas palavras de Nóvoa (1988), quando se refere que a “educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência” (p. 113), referindo-se à educação permanente.

A formação profissional apresenta um sentido redutor quando relacionada ao mercado de trabalho com objetivos “adaptativos e instrumentais”, porém, designa um entendimento mais alargado se vista como um processo de “autoconstrução da pessoa” (Canário, 2013, p. 32). A visão restrita de educação profissional como processo adaptativo e instrumental relaciona-se segundo Canário (2013) a modelos com práticas escolares que priorizam apenas a dimensão técnica, “fundamenta-se numa visão global do homem como entidade ‘programável’ que tem sustentado a ideia de que, com base na formação, seria possível criar um ‘homem novo’ (p. 38), sem valorização das dimensões pessoais e sociais. Pineau (1988) também destaca que “a entrada da formação na reflexão educativa é tardia e fez-se pela porta de serviço da formação profissional, forma ‘inferior’ da educação” (p. 66). A visão alargada, de autoconstrução da pessoa, consistiria em um modelo com o aspecto teórico da formação profissional, que dialoga com a ideia de que a experiência é fundamental para o indivíduo, além dos elementos adquiridos através do currículo, resultando em uma educação mais sólida e mais humana.

Contribuindo ainda para essa discussão, Canário (2013) acrescenta que o termo formação que “gravitou em torno da palavra educação tende a impor-se, exprimindo uma análise mais abrangente” (p. 34). Adverte que o contínuo crescimento e a evolução alargada do sentido do termo formação é resultante de investigações científicas sobre o tema. Esta evolução é perceptível a partir dos anos 1980, onde a formação de adultos no campo profissional teve um avanço considerável correspondente à novas concepções teóricas e práticas. Canário (2013) reporta-se novamente aos textos sintetizados por Nóvoa e Barbier para exemplificar que os mesmos adotaram o termo “formação”, e ambos referiam-se à programas de formação profissional. Entretanto, no relatório de G. Bogard, o termo usado é “educação”, sintonizado à instâncias internacionais como a UNESCO, que preconizavam a importância das políticas e práticas de “Educação de Adultos” (p. 32). O mesmo autor chama a atenção para esta frequente “flutuação terminológica” dos termos educação e formação, usada em escritos científicos (p. 32). Canário (2013) destaca que, na década de 1990, as universidades aderiram ao cenário emergente na área de formação de adultos, resultando em uma visão científica que contribuiu largamente para novas concepções, consolidando um novo “terreno de ensino e investigação” (p. 35), bem como a consolidação do mercado de trabalho, com o aumento de oferta de qualificações e certificações.

Josso (2008), também em sua análise, refere dois sentidos aos termos, formar acompanha todas as etapas da vida; e educação está relacionada a períodos definidos da vida, ou seja, educação em momentos estanques e formar por toda a vida. Para a mesma autora, educação é “exclusivamente a ação de uma sociedade, tal como ela é pensada pelas instâncias políticas” (p. 116). Com isso justifica os valores e a transmissão de conhecimentos indispensáveis em uma vida em sociedade, através de convenções e regras de conduta pré-estabelecidas que devem ser seguidas. A autora faz um paralelo com aspectos conservadores, e ressalta sua importância no processo, com o propósito de “facilitar a adaptação das pessoas à evolução da sociedade” (p. 117). Neste sentido, a autora diferencia a educação, atribuindo à mesma uma dimensão de regras impostas a serem seguidas com função de orientar e harmonizar a vida em sociedade.

Cavaco (2015) defende em suas investigações que “a educação e a formação são processos muito amplos e difusos, que se confundem com a socialização e com a história de vida” (p. 79). Nesta perspectiva, a autora reconhece a educação e a formação como processos imbricados, que valorizam todos os momentos que fazemos parte. Sob esse prisma, Pineau (1988) relaciona que os estudos abordando o conhecimento da autoformação encontram-se tímidos em consequência do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação, e sua visão estática de conceder momentos importantes de formação apenas aos períodos biológicos da infância e da adolescência, períodos pertinentes estabelecidos junto às teorias psicanalíticas e clássicas da aprendizagem.

Cavaco (2015) reforça que “a formação é entendida como um processo amplo que ocorre em todos os espaços e tempos da vida” (p. 75). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (1988) acrescenta que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (p. 116). As concepções aqui apresentadas fundem-se ainda com a visão de Dominicé (2006), ratificando que “o processo de formação torna-se uma longa busca de si em um mundo que demanda uma forte consistência pessoal para enfrentar os desafios que cada um deve encarar na sociedade atual” (p. 345). Assim, esta explanação de conceitos possibilitou a compreensão de formação como um processo individualizado, em construção, que permeia o longo de uma vida e, é com esse sentido atribuído ao termo formação, que o presente trabalho de investigação pretende enquadrar teoricamente e alicerçar as práticas desenvolvidas pelos quatro educadores envolvidos na presente investigação.

5. Experiência

A análise da importância da experiência nos processos de formação e na aprendizagem merece um olhar atento neste trabalho. A ideia central desta investigação é a de que o processo formativo dos educadores de adultos resulta de múltiplos contextos de aprendizagem, de pessoas significativas e de momentos formativos, e tem como premissa o valor da experiência. Assim, delimitamos nosso olhar sobre a experiência, objeto de estudo desta investigação e, em particular atenção, a sua contribuição na formação dos educadores de jovens e adultos, numa perspectiva de “revalorização epistemológica da experiência, reconhecendo o seu potencial formativo” (Cavaco, 2009, p. 222).

Cavaco (2009) afirma que a valorização da experiência e a compreensão do seu papel na aprendizagem surgem com o movimento da educação permanente nos anos de 1970, com a utilização da metodologia histórias de vida na educação de adultos. Outro fator preponderante incide na valorização das modalidades educativas não formal e informal, que também concederam relevância à experiência na aprendizagem. Fato paralelamente relacionado à crise da escola, em consequência das transformações sociais e econômicas. O modelo escolar entra em colapso e a experiência é encarada como forte potencial de aprendizagem. Contexto em que o sujeito é considerado “produtor de si”, e sua experiência é vista como um recurso e um caminho para a evolução (p. 221). A autora considera que a experiência possui um caráter dinâmico, ou seja, está diretamente relacionada com as constantes situações vividas pelo sujeito no mundo, modificando a sua forma de agir e de pensar. Neste sentido, Cavaco (2009) admite que o conceito de experiência é difícil de definir, porquanto engloba tudo o que acontece na vida do sujeito. Incluindo também os potenciais de ação que não se concretizam, mas que marcam o seu modo de pensar e de agir.

Por outro lado, Dominicé (1988) adverte que “nem toda experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem” (p. 62). O autor aborda que toda experiência pode tornar-se aprendizado se for internalizada através do processo de reflexividade. Processo em que o indivíduo reflete e confere sentido as suas ações. Nas investigações de Cavaco (2009), verificamos que a experiência não se constitui um fato isolado, implica consequências de situações vividas articulando passado e presente, com presunção de ações futuras. Sendo com isso, reelaboradas com suporte em experiências anteriores, o que a deixa vulnerável e sujeita à substituições ou à complementariedades, conforme as necessidades apresentadas no decorrer da vida. Para Cavaco (2009) na perspectiva

temporal, a experiência enquanto processo compreende situações e acontecimentos que seguem o decurso da vida. Enquanto produto, compreende o que resultou “ao conjunto de modos de ser, de pensar e de fazer” (p. 225), as fases apresentam-se bem distintas. Porém, a relação entre ambas “é dialética, dificultando a percepção de seus contornos” (p. 222).

Cavaco (2009) coloca a tônica em experiência, que “à semelhança da vida, vive-se, sem que ocorra, quotidianamente, um processo de análise e reflexão consciente do vivido” (p. 221). A esse respeito, Damásio (2010) relata,

à medida que as experiências vividas são reconstruídas e reapresentadas, quer numa reflexão consciente, quer num processamento não-consciente, a sua essência é reavaliada e inevitavelmente reagrupada, modificada ao leve ou em profundidade, no que respeita à sua composição factual e ao acompanhamento emocional (p. 264).

Damásio (2010) descreve que no decorrer deste processo os fatos passam a ter outro valor emocional. Alguns fatos se perdem, outros são vistos com um novo olhar, outros agrupados e relacionados às situações atuais, assim, nossas histórias são reconstituídas e encontram outra versão.

Dewey (1976) defende a importância e a qualidade da experiência no processo educativo. Para tanto, identifica dois princípios constituintes e inseparáveis que definem o valor de uma experiência: o princípio da continuidade e o princípio da interação. No princípio da continuidade a primazia está em torno de que “toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (p. 26). Assim, cada experiência nova busca nas experiências anteriores base para consolidar e enriquecer as experiências seguintes. Esse processo de continuidade perpetua a sobrevivência e a adaptação do indivíduo. O valor e a influência na qualidade das situações futuras estão diretamente relacionados ao número de experiências que o mesmo foi capaz de desenvolver e acumular em seu percurso. Esse princípio pressupõe também uma dimensão cumulativa, pois na medida em que o indivíduo vive uma experiência, altera e acumula saberes, por conseguinte as suas experiências serão elaboradas em nível mais elevado. O princípio da interação pressupõe que a experiência resulta de uma dimensão social, uma vez que os fatores internos do organismo, as condições e o meio social ancorado em um dado momento definem as experiências, “o meio ou o ambiente, em outras palavras, é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso” (p. 37). Ainda que às voltas com seus próprios pensamentos, “mesmo quando a pessoa imagina

castelos no ar, está em interação com os objetos que sua fantasia constrói” (p. 37), o que pode alterar as suas formas de pensar e de agir.

Larrosa (2002) apresenta quatro situações contemporâneas negativas que afastam a possibilidade de concretização de uma experiência formativa. A primeira refere-se ao excesso de informação, que impossibilita nossa capacidade de experienciar, valorizando o saber de coisas em detrimento ao saber da experiência. A segunda refere-se ao excesso de opinião, fato correlacionado ao primeiro, que obriga, após a informação, opinar. Essa opinião, para o autor “supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo que se passa” (p. 22), impede nossa possibilidade de experienciar, e “também faz com que nada nos aconteça” (p. 22). A terceira situação relaciona-se à falta de tempo, fator que fragiliza a conexão significativa dos acontecimentos impedindo, por “falta de silêncio e de memória” (p. 23), seguir todas as fases de um processo experiencial educativo. A quarta refere-se ao excesso de trabalho, ponto que o autor chama atenção, para não confundir experiência com trabalho: “O trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência” (p. 24). A partir dessas situações, o autor questiona, “e por não podermos parar, ‘nada nos acontece’” (p. 24). Larrosa (2002) afirma que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 24).

Nesta mesma linha, Canário (2013) defende “o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo da sua auto-construção como pessoa” (p. 105), concebendo ao processo de formação uma característica individual e com abrangência da existência humana, por toda a vida.

6. Formação e aprendizagem experiencial

Para Josso (2002), uma experiência se constitui formadora quando consegue ancorar aspectos cognitivos, aspectos atitudinais e fatores socioemocionais que subjetivamente identificam e singularizam o indivíduo. Tais aprendizagens se concebem em contextos individuais ou coletivos. A autora sinaliza que algumas questões podem tornar pertinentes a significação das experiências na construção de uma narrativa, como: “o que é a minha formação? Como é que eu me formei?”. Essas respostas englobam vivências temporais que compreendem “contar a si mesmo a sua história, as suas qualidades pessoais e socioculturais” (p. 34). Evidenciando a dimensão temporal que engloba pensar a experiência, Josso (2002) ressalta o “valor que se atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal do nosso ser psicossomático” (p. 34). Processo em que o indivíduo se depara com sentimentos latentes inerentes às situações vivenciadas, facilitando ou, por vezes, dificultando a interpretação de situações ocorridas “conosco próprios e/ou com o nosso meio humano e natural” (p. 34). Contribuindo para essa discussão, Pineau (2004) tece críticas a um tempo social cronometrado e universalizado que fragmenta a formação humana a espaços e tempos definidos institucionalmente, impedindo ao indivíduo perceber o decurso de sua própria existência e seu ritmo.

Josso (2002) alerta que a vivência pode ou não tornar-se experiência dependendo do modo como cada indivíduo se coloca diante do que lhe acontece ao longo da sua vida, estando relacionado primeiramente com sua maneira de lidar com o novo, com sua curiosidade, com sua predisposição e com sua vontade de aprender, ou seja, como lida com o saber. A consumação em experiência provoca desequilíbrios e tensões que obrigam o indivíduo a realizar mecanismos mentais de reelaboração e superação. Josso (2002) pontua ainda questões que objetivam compreender o que são as experiências e como se procede sua construção. Para isso, apresenta três modalidades de elaboração: “ter experiências pelo que me foi dado viver; fazer experiências que me proponham viver; e pensar estas experiências” (p. 36-37). Destaca que tais denominações se incluem em convenções que possibilitam diferenciar as experiências “feitas a posteriori das feitas a priori” (p. 37), o que permite uma lógica sequencial no processo e, facilitar a relação entre o que denominou como “aprendizagem fortuita, uma aprendizagem refletida e a perspectivação ou organização numa história, ou ainda a organização da significação existencial de um conjunto de experiências” (p. 37). Assim, Josso (2002) defende que os contextos nos quais as experiências que “nos são dadas ou que nos propomos viver” (p. 37), são elaboradas em contextos que proporcionam interação com outras pessoas, com coisas, com o ambiente e conosco.

Ainda na compreensão do processo de elaboração das vivências em experiência, Josso (2002)

identifica dimensões implicativas inerentes ao indivíduo no processo de aprendizagem, de conhecimento e de formação, como o “alargamento do campo da consciência, mudança, criatividade, autonomização, responsabilização” (p. 37). Acrescenta que, para tanto, três atitudes interiores do indivíduo são indispensáveis a essa elaboração, sendo elas: “se uma abertura para si, para outrem e para o meio” (p. 37). Traduzindo, se dispor aos acontecimentos com curiosidade e busca de conhecimentos que o aperfeiçoe à vida.

As experiências são construídas *a posteriori* da ação, as palavras que descrevem a sua amplitude seriam: algo inesperado, a falta de continuidade e a quebra de rotina. Ou seja, seria algo que efetivamente modificou ou fragmentou o curso natural de um processo, causando surpresa e desconforto emocional. Como exemplifica Josso (2002), resulta em sentimentos diversos e busca pela compreensão, “passa-se qualquer coisa comigo, aqui” (p. 37), na tentativa de compreender o desconhecido e o confronto das escolhas e dos caminhos supostamente escolhidos após o entendimento e a identificação da vivência.

Josso (2002), ao explicar os mecanismos sobre o conhecimento de si próprio, alerta que não é apenas a compreensão de como nos formamos e quais experiências vivenciamos no nosso percurso de vida que está em jogo, mas também, e principalmente, a consciência de nosso papel enquanto sujeito, autônomo e responsável por nossas escolhas e atitudes, por vezes ativas ou passivas, dependendo das situações que ocorram. Mas, que essa reflexão seja a base para planearmos nosso “itinerário de vida, os nossos investimentos e objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertencas, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário” (p. 43) e, assim, construir “um eu” que saiba alargar seus horizontes, dentro dos limites e potencialidades descobertas, sendo este, o “objetivo central de transformação que oferece a abordagem Histórias de Vida” (p. 43).

Para Cavaco (2009), “a formação experiencial resulta de um processo complexo de análise, problematização e questionamentos das experiências previamente adquiridas, apesar de o sujeito nem sempre se aperceber desse mecanismo” (p. 225). Porém, ressalta que tais mecanismos nem sempre são fluentes e evocam validação, o que merece ruptura com experiências passadas e posterior elaboração de um novo saber.

Outro ponto igualmente importante, abordado por Cavaco (2002), refere-se à natureza distinta dos dois conceitos: aprendizagem experiencial e formação experiencial. Estes diferenciam-se

em termos filosófico e epistemológico. O primeiro, voltado essencialmente para a “filosofia progressista e pragmática, que tem por finalidade o desenvolvimento integrado dos indivíduos, de modo a permitir a adaptação social e consequentemente o desenvolvimento da sociedade moderna” (p. 28). Nesta, podemos exemplificar os contributos de Dewey (1976), suas ideias concebidas no crescimento integral do ser humano e na centralidade do sujeito junto às experiências cotidianas que fundamentam a filosofia progressista e pragmática. O segundo conceito, voltado à concepção experiencial que privilegia a “estruturação da identidade dos indivíduos” (Cavaco, 2002, p. 28), ou seja, características individuais construídas em seu contexto de vida. Josso (2006) a esse respeito define “todos os laços ‘agradáveis’ e ‘desagradáveis’, que vivemos no quotidiano em ligação direta com as sensações corporais que se exprimem em todas as nossas atividades conosco e com os outros” (p. 381). Dimensões interpessoais e intersubjetivas que se imbricam numa multidimensionalidade. Vale ressaltar que o presente trabalho de investigação fez uso dos conceitos em sentido abrangente, abarcando similaridades e complementariedades que os termos produzem.

Para Josso (2008), “experiência implica uma dimensão afetiva, implica uma reflexão sobre o que foi vivido” (p. 123). Exemplifica os contributos das histórias de vida para que se compreenda a formação. Primeiro a autora assegura que “a formação não é se não experiencial” (p. 123), ratificando o sentido que se não experienciarmos, se não refletirmos sobre o que nos passa ou o que nos passou com intuito de nos apropriarmos do conhecimento, não haverá mudança de comportamento, não haverá transformação para novas atitudes. Nesta perspectiva, ainda segundo Josso (2008), faz-se importante que os educadores e os formadores em contextos de formação trabalhem pedagogias que permitam ao aprendente se confrontar com experiências e realizar experiências. Outro ponto evidenciado pela autora e que pressupõe o trabalho com as histórias de vida, seria que os formadores fizessem uso das informações adquiridas nos relatos de vida e conhecessem “as posições existenciais dos aprendentes com que trabalham” (p. 123). Essas informações seriam importantes e facilitariam a condução do processo de aprendizagem, e permitiriam a transformação crescente na postura do aprendente. Considera ainda que através dos relatos, é permitido evidenciar competências genéricas transversais que acompanham nossa existência, que resultam de experiências vividas. Assim, para Josso (2008), o formador e/ou professor em contexto formativo, precisa estar atento e fazer uso dessas competências, que podem ser “as capacidades de comunicação, de avaliação, de criação, e a habilidade (ter uma certa habilidade para fazer as coisas)” (p. 124), familiarizando o aprendente em seu processo de aquisição e apropriação do conhecimento.

Nos contributos elencados por Josso (2008), outro fator preponderante, dentro de uma perspectiva de mudança, citado pela autora, refere-se ao tempo de cada aprendente para apropriação do saber, dimensão que deve ser observada e respeitada pelo formador. Cada um segue o seu ritmo próprio no processo de aprendizagem. A autora tece críticas à programas de formação e à programas educativos que são planejados com tempo determinado, obedecendo a planos estabelecidos e necessidades que nem sempre vão ao encontro das necessidades e dos tempos dos aprendentes, visando apenas o retorno financeiro.

Tendo em conta o processo de mudança no interior das histórias de vida, Josso (2008) ressalta que devemos aprender a “esquecer”, o que na prática significa que devemos estar abertos para construir novos conceitos que ultrapassam o atual, e que respondam aos contextos de mudanças da sociedade, portanto, “devemos poder desaprender” (p. 125). Exemplificação dada pela autora, que ao questionar um piloto sobre sua formação contínua, uma vez que os aparatos tecnológicos, principalmente em aviação, são velozes em transformações visando maior qualidade e segurança, no que o piloto respondeu, “é muito simples, se temos um problema, tenho de ter ‘esquecido’ os procedimentos de ontem para ter imediatamente à disposição os procedimentos de hoje, porque, ‘caso contrário, morreremos todos’” (p. 125).

A esse respeito Dominicé (2006) acrescenta que “a instabilidade ambiente, a perda de referências culturais, a rapidez da emergência das novas tecnologias obriga a uma espécie de reconversão das bases educativas nas quais se fundam as histórias de vida” (p. 345). Devendo por isso, a formação ser encarada como um processo contínuo de busca de aprimoramento, de construção e reconstrução diária desse aprimoramento. O autor ressalta que os percursos e trajetórias de vidas carregados de experiências existenciais, apresentam momentos e contextos de surpresas, superação e conformidade social, “porque ela favorecerá trajetórias insólitas e opções aparentemente contraditórias” (p. 345). De certa maneira, as pessoas adultas enfrentam como podem as instabilidades e contradições que substanciam suas vidas, fazem escolhas estabelecidas em competências adquiridas em experiências vividas. Porém, muitas vezes são atraídas pela conformidade e tranquilidade e, tentando buscar a manutenção de um conforto, “sua história se torna um percurso de sobrevivência” (Dominicé, 1988, p. 138).

Cavaco (2016) ratifica que as experiências de vida possuem um potencial formativo. Porém, para que haja apropriação do conhecimento se faz necessário refletir sobre o vivido, buscando a compreensão dos fatos passados na expectativa de respostas para atitudes futuras. Acrescenta ainda que “a formação experiencial só ocorre quando se regista um retorno reflexivo sobre o

vivido, que pode ser consciente ou não consciente” (p. 956).

Este trabalho de investigação pressupõe que as pessoas se formam em suas rotinas de vida, no cotidiano, dentro dos acontecimentos que a vida permite sentir, observar, assimilar e transformar, ocasionando em experiências próprias e únicas. Sendo um processo de total desordem, como destaca Damásio (2010), “a consciência não se resume a imagens mentais. Terá, no mínimo, a ver com uma organização de conteúdos mentais centrados no organismo que produz e motiva esses conteúdos” (p. 27). Como se nossa mente ficasse adormecida à espera de objetos e novos sentidos às lembranças guardadas, para compreensão de novos processos. A experiência não segue uma linha, e pode apresentar-se resultante de um acontecimento único e estático ou, estender-se a acontecimentos que se prolongam (Cavaco, 2009). Assim, Marreiros (2014) acrescenta que a “aprendizagem é tanto mais real quando a experiência envolve produção, através de uma dinâmica de compreensão retrospectivas e não pelo consumo do saber” (p. 37). Larrosa (2002) relaciona o saber da experiência ao “modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 27), e acrescenta ainda que, “no saber da experiência, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (p. 27). O que nos leva a compreender que “a aprendizagem por via da experiência é um processo natural e intrínseco à essência do ser humano” (Cavaco, 2009, p. 221). O caráter dinâmico da experiência sugere a resignificação dos sentidos, “é questionada e alterada em função de novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida” (Cavaco, 2009, p. 222). O potencial formativo da experiência, está relacionado segundo Josso (2007), em seu potencial reflexivo, apresenta-se através da “narração das experiências com as quais o autor-ator aprendeu, da sua maneira de operar escolhas, de se situar em suas pertencas e de definir seus interesses, valores, aspirações” (p. 420).

O termo aprendizagem experiencial expressa a capacidade para resolver problemas, fazendo uso de uma formulação teórica ou simbólica (Josso, 2002). A autora destaca que uma experiência faz-se formadora quando existe uma aprendizagem que articula sequencialmente “saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores” (p. 28), num determinado espaço e tempo, no qual o indivíduo toma consciência para si e para a situação pela qual mobilizou os múltiplos registros. A aprendizagem experiencial é o processo de integração do saber fazer e do conhecimento nos esquemas de pensamento e de ação, que constituem o formar-se. Para Josso (2002), “implica deixar-se levar pelas associações livres

para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa à volta do tema da formação” (p. 28). Essa consolidação do domínio na formação remete à transformação.

Em seu percurso, ao longo da vida o indivíduo confronta-se com pessoas e contextos diversos, “contextos de interações e de transações conosco próprios, com os outros, com o meio natural ou com as coisas” (Josso, 2002, p. 37), o que nos faz adquirir uma grande diversidade de vivências e um conjunto alargado de experiências. Porém, estas experiências só adquirem um valor formativo quando são pensadas, e são alvo de um processo de reflexão e de reelaboração pelo indivíduo. Josso (2002) identifica três dimensões existenciais que acompanham a ação dos aprendentes na aprendizagem experiencial: “a sua consciência de ser psicossomático ou homo economicus, e a sua consciência de homo sapiens” (p. 29).

Cavaco (2002) ressalta que as expressões como aprendizagem experiencial e formação experiencial precisam ser traduzidas, considerando duas concepções distintas da experiência, concebida em termos filosófico e epistemológico. Na aprendizagem experiencial de origem anglo-americana, o termo experiência é concebido como uma ideia redutora de “experimentação”, ou seja, é caracterizada como algo genérico e como fase previsível no transcurso da ciência. Enquanto que a formação pelas experiências de vida ou formação experiencial de origem alemã, ressignifica a experiência com uma “ideia mais global”. Esta considera que a experiência retrata a fusão da pessoa e sua cultura, sendo a que mais aproxima-se ao modo como os adultos se formam (Cavaco, 2002, p. 28). A autora destaca ainda que a formação experiencial é a prática que se encontra na dinâmica da formação de adultos, concedendo ao aprendente um papel ativo na formação.

Abordaremos outra distinção referente aos termos constituídos por Cavaco (2002), a aprendizagem experiencial tem origem na filosofia progressista e pragmática, que sustenta a finalidade do desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo sua adaptação na sociedade. Enquanto que a concepção subjacente à formação experiencial fundamenta-se na constituição da identidade do indivíduo, respeitando sua pluralidade e diversidade de sentidos.

Em termos epistemológicos, este trabalho fundamenta sua investigação na concepção de formação experiencial, no qual o indivíduo se forma, se transforma e transforma o seu entorno a partir dos sentidos e ressignificados que atribui ao que vivencia. No entanto, chamo atenção que, por vezes, o termo aprendizagem experiencial pode surgir ao longo do trabalho. Contudo, seu entendimento deverá ser em sentido amplo.

Ainda no sentido que comporta as diferenças entre a aprendizagem experiencial e a formação experiencial, o conceito experiência apresenta uma grande diversidade de significados. Para Cavaco (2009), “corresponde a um conjunto de condições, de situações, de acontecimentos que se sucedem numa certa ordem e é esse processo que permite construir a experiência como um produto” (p. 222), o que também, segundo a mesma autora, o termo revela duas posições temporais, a primeira de “orientação para o futuro e outra para ações passadas” (p. 222), onde conclui-se que, no primeiro caso, a experiência tem uma relação de confronto com algo novo. No segundo caso, a experiência seria a consequência desse confronto, algo que resultou em conhecimento, produziu saber, consolidou uma resposta (Cavaco, 2002).

Cavaco (2002) identifica fatores que concedem ao local de trabalho um contexto em potencial para aprendizagem experiencial, sendo eles: a carga horária diária disponibilizada no local de trabalho, o domínio de competências específicas exigidas aos profissionais na realização de tarefas, a relação de proximidade e troca estabelecida entre as pessoas que dominam os saberes e as normas exigidas para as atividades da organização. Neste sentido, a autora acrescenta que a formação experiencial no local de trabalho funciona como qualificação quando proporciona mecanismo de adaptação, inserção e melhoria no desempenho do indivíduo, na produção da organização a qual faz parte. Canário (2006) reforça que os professores “aprendem sua profissão” na escola, “os profissionais formam-se na ação, numa lógica de resolução de problemas, através de uma forte interatividade com os pares e com os destinatários da ação educativa” (p. 227). Cavaco (2001) ratifica o valor das experiências vividas para posteriores aprendizagens. Ressalta também a interferência de outros nessa relação. Assim, abordar o tema aprendizagem experiencial implica reconhecer as potencialidades e as proximidades relacionais com as modalidades educativas não formal e informal. Jarvis (2013) define a aprendizagem humana,

a aprendizagem humana é a combinação de processos ao longo da vida, pelos quais a pessoa inteira – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimento, habilidades, atitudes, valores, emoções, crenças e sentidos) – experiencia as situações sociais, cujo conteúdo percebido é transformado no sentido do cognitivo, emotivo ou prático (ou por qualquer combinação) e integrado à biografia individual da pessoa, resultando em uma pessoa continuamente em mudança (ou mais experienciada) (p. 35).

Jarvis (2013) apresenta sua compreensão gradual do processo de aprendizagem como fenômeno existencial e holístico. A aprendizagem tem início na experiência, sendo esta estabelecida

através do engajamento do sujeito com o seu entorno, revestindo-se de significado pessoal e social. Ainda segundo o autor, “o estímulo para essa aprendizagem é a nossa experiência no mundo, o ponto em que fazemos interseção com o mundo (tanto físico, como social)” (p. 42), ou seja, é no experienciar de forma significativa através dos “sentidos – vemos, ouvimos, cheiramos e provamos” que o indivíduo adquire habilidades frente às diversidades do aprendizado. Nesta perspectiva, o autor ratifica que quem aprende e é modificada é a própria pessoa. Seus estudos provaram também que a pessoa modificada pode apresentar resultados sociais diversos. Jarvis (2013) reforça que a aprendizagem ao longo da vida é um processo inerente à existência humana e, como tal, segue um “contínuum” resultante da simbiose, indivíduo e mundo. Assim, destaca o autor “a experiência humana precisa ter experiências e aprender para que a essência humana emerja e se desenvolva” (p. 42).

7. A autoformação: entre a heteroformação e a ecoformação

O fenômeno da autoformação surge com a abordagem Histórias de vida, com contribuições salutaras para a formação de adultos. Considerando que este trabalho de investigação tem como objetivo central compreender o processo de formação dos educadores de jovens e adultos de Macapá, abordaremos a compreensão dos conceitos e suas contribuições neste processo.

Canário (2006), ao “afirmar que o patrimônio experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens” (p. 198), coloca a tônica e no centro da atividade educativa o sujeito, a pessoa que aprende com sua bagagem experiencial em confronto às concepções pedagógicas experimentais, que valorizam o ensino. Reporta que o movimento da educação permanente, afirmou “o primado da pessoa e do ‘aprender a ser’, emergindo uma nova perspectiva e “propondo uma concepção de aprendizagem como algo de global e contínuo que ocorre em todos os tempos e lugares” (p. 200). Todavia, o mesmo autor enfatiza que a revolução paradigmática na forma de abordar a educação se substanciou ao levantar a questão “Como se formam os adultos?”, formulado pela corrente das “histórias de vida” (p. 200). O novo paradigma coloca a pessoa como ator principal e protagonista no seu processo de formação, atribuindo destaque à autoformação.

Os estudos de Pineau (1988) trouxeram contribuições importantes para a compreensão de como se constitui a formação dos adultos. Para o autor, a formação do adulto sofre influência de várias forças que interferem diretamente na construção do sujeito. Entre essas forças, a intervenção do

outro (heteroformação) e a intervenção do meio ambiente (ecoformação), existiria uma terceira força, que vulnerável às outras duas, porém, dependente e autônoma e resultante de um processo dialético e dinâmico de busca e satisfação, estaria a terceira força de formação, o eu (autoformação), sendo o que internalizamos e o que nos faz modificar nosso comportamento, sermos outro diante do aprendizado. Sua Teoria Tripolar de Formação identifica essas forças: personalização, socialização e ecologização como os três movimentos que influenciam o processo formativo.

Pineau (2004) aborda o processo “dialético de emancipação/autonomização” existente e resultante dos três movimentos, “auto-, hetero-, ecoformação” (p. 155). Segundo o autor “os prefixos apontam, desse modo, polaridades extremamente complexas, homogeneizantes e heterogeneizantes ao mesmo tempo, de colocar em relacionamento, de colocar em conjunto, em sentido, em forma” (p. 156). Ou seja, trabalham em conjunto e de forma dinâmica, as influências e as manifestações decorrentes de “formas físicas, sociais e/ou linguística, articulando-as temporariamente dentro de uma unidade viável” (p. 156). Tais formas podem ser referenciadas e representar forças que são interpretadas neste contexto multipolar. Entretanto, sua tradução e delimitação são sutis e contêm “uma forma tão original que é incompreensível de fora traduzir a ação dominante de uma força autoformadora, autotransformadora das outras forças” (p. 156).

Pineau (2004) define os termos: autoformação, compreende a “usurpação de seu poder de formação” (p. 157), constituída pela força de seu protagonista provocando “um movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação” (p.157). Esse processo dinâmico seria a resposta e a ação do eu como sujeito singular e social, que torna-se objeto na formação de si mesmo; heteroformação, seria a dimensão social da formação, onde a ação e a influência dos outros na formação alheia, está caracterizada. Nestas, estão inclusas as experiências vividas em educação, as experiências geracionais de ordem familiar, incluindo também as experiências culturais e as experiências do meio social ao qual o indivíduo faz parte; a ecoformação, seria a ação do meio sobre o indivíduo, caracterizando o aspecto ambiental e ecológico da formação (Pineau, 1988). Segundo Pineau (2004), este segundo polo “ecoformação pretende dar destaque à reciprocidade da formação do meio ambiente” (p. 158), pois, segundo o autor, precisamos saber o poder do ambiente formador, “só sabendo como o ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como formar um meio ambiente viável, suportável e vital” (p. 158).

8. Educação formal

A educação formal legitimada por órgãos oficiais e políticos possui uma estrutura sistematizada de ensino, e tem como finalidade a difusão da cultura. Desenvolvida em espaços determinados, com conteúdos devidamente pontuados, como acrescenta Canário (2006), “baseado na assimetria de papéis, ocorrendo num tempo, num lugar e numa instituição própria” (p. 196). Regulamentado pelo poder público, constitui-se um rito processual rígido com normas e resoluções fechadas. Seu conteúdo programático obedece uma escala hierárquica pré-definida por diretrizes curriculares nacionais de educação, correspondente a cada segmento de ensino e estando diretamente relacionado à faixa etária do aluno, ou seja, ao seu estágio de desenvolvimento, encaixando em determinado ano/série/etapa ou fase de ensino. Neste contexto observamos que os propósitos das práticas de aprendizagem instituídas nas escolas afastam o educando, com práticas de memorização, “correspondendo fundamentalmente à transmissão de saberes teóricos e técnicos por meio de uma relação que prima pela imposição de conteúdos extraídos de programas curriculares” (Marreiros, 2014, p. 24).

Segundo Pineau (2004), o tempo educativo não se restringe ao processo inicial, como a escolaridade infantil, e muito menos a sua continuidade com o ensino recorrente, mas essencialmente, “com o que resulta de uma mudança” (p. 55). Acrescenta ainda sua discordância à divisão do tempo em “tempo educativo/tempo não-educativo” (p. 55), e sua desobediência dentro de uma visão onde se constata todo tempo formador, o que substanciaria e concretizaria um projeto revolucionário de educação permanente,

querer fazer com que apareçam nova historicidade, nivelar a distância das gerações, retificar a escala das idades, criar usos do tempo, sempre educativo – vinte e quatro horas em vinte e quatro – e em toda parte, sem espaço de alienação (p. 56).

Dessa forma, somos levados a reconhecer que a educação não pode ser associada às etapas do desenvolvimento etário do indivíduo, como a infância e a juventude, e sim precisa ser dimensionada abarcando todos os tempos e a infinidade de espaços sociais com os quais o indivíduo se depara em seu percurso de vida (Pineau, 2004).

Cavaco (2002) reconhece em seus estudos que a educação formal oferece possibilidades de alargar o potencial educativo, porém, destaca a necessidade de complementariedade entre as modalidades educativas não formal e informal, a fim de respeitar as experiências e os percursos dos indivíduos, bem como a perspectiva global que envolve esse processo. Compreender “a

importância atribuída à singularidade do percurso de vida, obriga-nos a desconfiar de todo e qualquer modelo que reduz os fins da educação a normas comuns” (Dominicé, 1988, p. 134). Assim, neste trabalho de investigação, seguimos a abordagem de Cavaco (2002), em relação às modalidades de educação: formal, não formal e informal, concebidas pela autora como interligadas e complementares na dimensão do processo de formação. Compreendendo que “nenhuma, por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos” (p. 30).

9. Educação não formal e informal

Historicamente, a educação informal tem suas raízes firmadas junto aos homens das cavernas, quando na luta pela sobrevivência eram obrigados a ousar e, assim, aprender através das tentativas e dos erros, o que por vezes custava-lhes a própria vida. Embora sua visualização pertença a um passado remoto, estudos científicos recentes mostram o interesse em consolidar seu valor, com o reconhecimento da aprendizagem experiencial (Cavaco, 2002).

As modalidades de educação não formal e informal surgem como práticas educativas à superação de vários problemas, em especial aos relacionados à precariedade do sistema escolar vigente, que não conseguia abarcar a grande demanda correspondente ao contexto de desenvolvimento pós-guerra. Com um significativo número de adultos analfabetos, também não conseguiam cumprir sua função com a promoção social. Vale ressaltar que esse momento é marcado pelo crescimento e desenvolvimento industrial, prescindindo de mão de obra adequada, recursos humanos tecnicamente preparados para atender às novas tarefas laborais. Esse crescimento quanto à formação não acontecia na mesma proporção, dificultando o processo de ensino e as relações sociais (Cavaco, 2008).

Canário (2006) argumenta que na III Conferência promovida pela UNESCO, em 1972, as discussões proferidas constataram a necessidade de promover um sentido mais abrangente e mais amplo para a educação de adultos, ou seja, em qualquer tempo e abarcando todas as formas e modalidades de educação,

o conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensadas nos estabelecimentos escolares e universitários, e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade em que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus

conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de sua participação no desenvolvimento socioeconômico e cultural equilibrado e independente (Unesco, 1972 cit. in. Canário, 2006, p. 198).

A valoração das práticas educativas não formais, segundo Canário (2006), advém do ponto de vista de que a aprendizagem resulta de experiências e, que, não se pode ensinar às pessoas saberes que já possuem. Estes pontos configuram o campo da educação de adultos, e são fundamentados em três suportes:

o primeiro, consiste numa revalorização epistemológica da experiência; o segundo, consiste em definir as situações educativas pelos seus efeitos e não pela sua intencionalidade; o terceiro, corresponde a assimilar o processo de aprendizagem a uma concepção larga, multiforme e permanente de socialização (p. 199).

A modalidade educativa informal tem como principal característica a não organização e, apesar de possuir um formato essencialmente informal, pode estar carregada ou não de intencionalidade. Seu retorno é observado no indivíduo, através de mudança de comportamento e de atitudes, que se processam em consequência da sua apropriação natural do conhecimento (Cavaco, 2002). A mesma autora destaca ainda que a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida das pessoas, uma aprendizagem que faz parte e está intrinsecamente ligada ao cotidiano do indivíduo.

Para Cavaco (2008), a designação educação informal apresenta sentido de complementariedade à modalidade formal e não formal. Porém, ressalta a proximidade junto a não formal, uma vez que ambas concretizam-se em espaços educativos diversos e não escolares. Outro ponto abordado pela autora, como preponderante para o entendimento dos limites estabelecidos entre as modalidades, seria as características que essencialmente diferem a educação informal, tais como: não haver conteúdo nem planejamento definidos, não haver exigências quanto a pré-requisitos, os conteúdos respondem às necessidades objetivas de ação e “não de aprendizagem” (p. 59). Assim, a participação do indivíduo é ativa em todo o processo, não há reconhecimento da figura de quem exerce a função educativa, nem contextos específicos para concretização dos efeitos educativos.

A concretização da educação informal parte da experiência, consumando um saber local, vivenciado e partilhado pelos elementos da comunidade na qual está inserido. Cavaco (2008)

destaca que esse saber não toma significado apenas no saber aplicado, mas “compreende as dimensões do saber, do saber-fazer e do saber-ser” (p. 60). Concebidas em espaços não escolares, têm como finalidade desenvolver aspectos socioleais pouco explorados pela educação formal. Sofre influência do mundo moderno com temas referentes às questões atuais, e buscam formas e maneiras de interagir atendendo o contexto do grupo e da coletividade, no entanto, de forma pouco ou nada assistida pelo ato pedagógico (Cavaco, 2008). A mesma autora ressalta que as aprendizagens decorrentes de práticas educativas não formais e informais são assimiladas pelos mecanismos de “repetição e impregnação”, e resultam de situações transmitidas pelas organizações estruturais das quais o indivíduo faz parte, como sua família, grupos e pela sociedade em consequência de obrigações naturais direcionadas ao indivíduo. Como assegura a autora “é a sua incorporação no comportamento do indivíduo que dá valor educativo às mensagens, às situações e às vivências, o que permite equacionar a formação do ponto do aprendente e dos seus efeitos sobre a ação” (p. 60).

Assim, o processo formativo, visto pela ótica de quem aprende, permite compreender a atitude dos aprendentes face às situações, bem como sua relação entre o saber e a ação, constituintes de sua riqueza e pluralidade de contextos vivenciais. No que Cavaco (2001) chama a atenção, “as pessoas são, em simultâneo, educadores e aprendizes” (p. 60). Fortalecendo assim o conceito de educação permanente com novo significado, “deixa de escolarizada e distante para estar nos locais onde as pessoas se movimentam” (p. 60).

Para Illich (1985), a valorização epistemológica da aprendizagem não escolar pode se confirmar por meio das experiências promotoras de aprendizagens, “é, antes, resultado de participação aberta em situações significativas” (p. 52). Acrescenta ainda que a maior parte dos conhecimentos e saberes que adquirimos são realizados em contextos externos à escola e que a aprendizagem é a atividade humana que menos precisa da interferência do outro. Também refere que não precisamos de um professor para aprendermos, nem mesmo as crianças. Segundo ele, estas adquirem a maioria dos seus conhecimentos fora da escola, aprendem em seus contextos de vida, com grupos de amigos, com a família e com atividades realizadas aleatoriamente.

Com o mesmo sentido, Cavaco (2001) ressalta que as pessoas, os espaços, os contextos e as relações de envolvimento com os mesmos, constituem-se situações e fatores importantes de aprendizagem. Considera que a participação, o envolvimento e a tomada de decisão em situações corriqueiras do dia a dia, e em situações profissionais, apresentam elevado potencial

educativo. A família e o espaço profissional representam contextos de troca e de resolução de problemas que exigem reação, participação e tomada de decisão. Assim, a educação informal acontece e se faz ao longo de toda a vida, em ambientes e contextos diversos. Tem como base a transmissão cultural. Acontece de forma espontânea e com objetivos que se coadunam com outros de forma difusa, porém, produtiva na vida e no trabalho.

10. Formadores de Jovens e Adultos

Tomando como ponto de partida as palavras de Nóvoa (cit. in. Josso, 2002), sobre a dimensão formativa dos educadores, quando o mesmo argumenta, em tom provocativo, “e quem forma o formador?” (p. 11), seu questionamento trás em si uma discussão sobre o seu próprio percurso formativo e suas experiências subjetivas, levantando a mesma lógica de prática profissional que promove em seu cotidiano, quando ele é agente ativo na relação ensino/aprendizagem através de experiências refletidas. Acrescenta ainda, a influência de outras pessoas num processo de aprendizagem compartilhada que carrega também emoções e sentimentos imbricados. Para autor, a formação deve relacionar as dimensões técnicas e instrumentais com as experiências pessoais de cada um, deve relacionar-se com os percursos pessoais de cada um, “numa dupla perspectiva: caminhada do formador enquanto eu pensante e sensível que se convoca na sua construção pessoal e caminhada do formador na sua relação com os outros, ajudando-os a mobilizarem-se para o processo formativo” (p. 11).

Josso (2002) chama atenção para o aspecto fundamental da individualidade, ou seja, o modo de vida de cada sujeito, seu esforço em traçar caminhos que satisfaça suas necessidades, incluindo as interações estabelecidas entre as pessoas, num jogo permanente de trocas conscientes e inconscientes. A autora adverte que a ação do formador não se limita com seu planejamento, mas sim de constante ajustamento de sua conduta, de sua responsabilidade com o compromisso com a formação. Além disso, o formador precisará relacionar e confrontar as diferenças do grupo e as especificidades de cada educando no desenvolvimento de atividades educativas. Com isso a autora refuta a ideia de um homem universal construído para cada etapa da vida.

O texto de Canário (2008) em sua introdução remete-se a eventos no campo educacional na União Europeia e especificamente em Portugal, abordando o valor à temática formação de professores. Nesse período foram construídas políticas públicas fundamentais, como por exemplo a expansão da escolarização de massa e a modernização das escolas. Vale destacar que

essa atitude do Estado Português de eleger dentro de uma agenda política esse tema cria um ambiente qualificado para se discutir o problema da formação de professores e seu desenvolvimento profissional, fato que repercutiu em todo o sistema educacional. Mas afinal de contas, qual seria o eixo dessa discussão? A partir das reflexões feitas por Canário (2008), o que estava em jogo realmente era a qualidade dos recursos humanos dentro de uma concepção de aprendizagem ao longo da vida, pré-requisito necessário no contexto dessa nova realidade. Assim, dois eixos foram delimitados: primeiramente as escolas deveriam passar por um processo de modernização, concomitante a uma formação mais qualificada para os educadores. O autor faz uma pequena menção sobre a necessidade de uma nova formação docente, entendendo que o novo público de educandos trazia para a arena ensino/aprendizagem novas exigências.

O Documento Base que Canário (2008) reporta-se no texto, foi fundamental para diversas transformações em outros países, além de Portugal. Os quais também elegeram dispositivos importantes sobre a formação: continuidade e coêrência de percursos formativos; valorização de estratégias e práticas de educação; construção de dispositivos de formação profissional partilhada; direcionamento institucional de profissões exigidas para o mercado; criação de mecanismos permanentes de supervisão pedagógica; e, talvez a orientação mais importante, seria a de integrar as práticas formativas de professores com os processos de gestão das escolas; principalmente no que concerne superar a concepção do professor como apenas executante no processo (Canário, 2008).

Jobert (2007) demonstra didaticamente o percurso histórico e a evolução da formação de adultos. Segundo o autor, o processo de formação de adultos criado na década de 60 do século XX, teve forte ligação com a ideologia da mudança no âmbito educacional frente a uma visão reformista. Os pressupostos teóricos e metodológicos dessa intervenção colocaram o formador como o agente social indispensável para essa transformação no contexto individual, coletivo e institucional, relacionando-o também como elemento representativo das relações sociais.

Essa dicotomia entre as visões reformistas e revolucionárias foram precursoras na medida em que priorizaram representações e modos subjetivos de relação. Jobert (2007) alerta que atualmente esses conceitos perderam a importância, no entanto, à época, “era central e alimentavam debates” (p. 33). Os adeptos das ideias revolucionárias criticavam os reformistas, por considerá-los ideólogos de uma estrutura econômica vigente, responsáveis por um processo de acomodação estrutural. Nesse momento se coloca uma questão vital: qual deve ser o método

de intervenção mais apropriado no processo formativo? No entendimento do autor, por si só, a própria intervenção carrega em seu ato “teorias e ideologias de funcionamentos sociais” (p. 34). Ou seja, qualquer que seja a forma de intervenção, há sempre “fundamentos políticos, morais e conceituais” (p. 34). Em síntese, os formadores diversificaram sobremaneira os seus objetos de intervenção.

Numa tentativa de exemplificar a dificuldade de intervenção pela pessoa, Jobert (2007) argumenta que, ainda que o formador compartilhe de características inerentes à figura do professor, tais como: preocupação com o processo de ensino e aprendizagem e conteúdos, assimilação de teorias e metodologias específicas, além de motivar os alunos no contexto da educação formal, entende-se que, o diferencial é o nível de “conscientização” da atividade que diferencia em grande medida a prática do formador e do professor, pois o primeiro dimensiona o contexto da ação na qual o adulto está imerso, dando ênfase aos seus aspectos emocionais, visões de mundo, experiências, representações e imaginários. No entanto, Jobert (2007) acrescenta,

neste contexto, duas coisas importam ao formador: de um lado, o que os adultos fazem, pelo pensamento, do que eles fizeram, pela prática, qualquer que ela seja; por outro lado, a utilização prática que, no futuro, poderão fazer do que adquiriram e transformaram neles mesmos (p. 35).

Assim, Jobert (2007) argumenta que os formadores que surgiram naquela década tinham como direcionamento para mudança social, as “transformações da relação individual vivida, face à autoridade, à autonomia nas capacidades de auto-regulação, no aumento de seu espaço de liberdade, em relação às determinações psíquicas e sociais” (p. 35). Esses argumentos vão ao encontro de processos que visem à “conscientização” dos indivíduos. Motivo pelo qual julga-se indispensável a interferência de terceiros, entre o indivíduo e sua forma de ver o mundo. Assim, para Jobert (2007), a ação do formador deve estar voltada em propiciar o desenvolvimento e “o aumento da autonomia das pessoas, da sua capacidade de intervenção como agentes no decurso da história social ou da sua história pessoal” (p. 35).

Jobert (2007) destaca a entrada de atuação mediada pelo formador por meio do trabalho, esta, alcançaria “objectivos de transformação das pessoas e das situações” (p. 39). Dessa forma, o conceito de trabalho ressaltado pelo autor está explicitamente vinculado à várias dimensões, “no plano heurístico e no plano prático” (p. 39), além de abarcar a dimensão humana. Nesta perspectiva é uma categoria explicativa que coloca o sujeito como um ator ativo que é capaz de

agir e interagir socialmente. Suas ações afetam diretamente o mundo objetivo das pessoas, uma “ação transformadora” em termos práticos, não mais em termos epistêmico ou cognoscente, tal como a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia Social e Clínica postularam há séculos ou décadas (Jobert, 2007).

A partir desta reflexão, Jobert (2007) reforça que a figura do formador caracteriza-se pela sua capacidade de intervir na construção de saberes que possam auxiliar as pessoas a desenvolverem suas habilidades, para que elas possam agir de forma diferente. Ao propor o trabalho como categoria-chave para se compreender a dinâmica de funcionamento das relações sociais, dos grupos, instituições e organizações, o autor buscou superar dificuldades epistêmicas criadas pela ideologia da mudança.

Outro autor que compartilha a mesma linha de raciocínio é Caspar (2007). Para ele a discussão em torno do tema formação tem como premissa a relação fundamental entre o saber e o poder. O discurso sobre o acesso ao saber e a mediação do aprendizado e do conhecimento possui uma história eivada de interesses e ideologias. Essa narrativa passou por mudanças desde a antiguidade clássica e se deparou na contemporaneidade com a globalização do conhecimento, o que vem criando mudança de postura no próprio estatuto do saber, diante do avanço das tecnologias de informação. Por vários séculos, o acesso ao conhecimento esteve submetido aos sistemas de interdições controlados por instituições, famílias e governantes. O acesso ao saber sofreu radicais movimentos de interdição por parte daqueles que controlavam o conhecimento.

Segundo Caspar (2007), as instituições que historicamente administraram o monopólio do saber concentraram-se em grande parte dentro da Igreja Católica, nas “universidades” e “grandes bibliotecas” (p. 88). O autor ressalta que as funções se direcionavam para cumprir quatro objetivos, a saber: testemunho, conservação, transmissão e acompanhamento do saber. A análise das funções históricas do saber não deve ser utilizada apenas para narrar o processo de evolução/desenvolvimento do conhecimento em várias regiões e períodos históricos distintos, mas, fundamentalmente, chamar atenção para as mudanças substantivas que aconteceram ao longo da história, ou seja, os saberes mudam de forma e conteúdo de acordo com as ideologias de um momento histórico. Apesar do saber ter sofrido transformações, ele se constitui essencial, como assegura o autor, “o que talvez mais profundamente hoje muda é o estatuto que se concede ao saber no seio da nossa sociedade, que alegremente mistura dados, informações, saberes e conhecimentos” (Caspar, 2007, p. 89).

É nesse cenário que a figura do formador de adultos ganha destaque, pois é necessário indagar que tipo de saber o mesmo está produzindo, ou quais são as suas funções e finalidades práticas, tendo em vista a dinâmica das tecnologias mediáticas e os novos estatutos do saber e de conhecimento emergentes no século XXI. O fenômeno da globalização combinado com o advento das tecnologias digitais causaram um aumento exponencial de informações e de conhecimentos, até então, desconhecidos. Contudo, o que se deve indagar são as formas de apropriação social desses novos saberes ou mesmo suas estratificações (Caspar, 2007).

Formar-se é adquirir, refrescar ou desenvolver saber e saber-fazer, habilidades, capacidades, é desenvolver competências que combinam uma gama de comportamentos e de saberes face a problemas a resolver em situações específicas. Formar-se é operar uma transformação, querida, esperada ou imposta, dando ao mesmo tempo vida a uma ligação que configura o conhecimento, a um desejo de progresso, a uma motivação que não pode deixar de alimentar, confortar e, por vezes, restaurar a sua própria identidade (p. 93).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Investigação Biográfica

Na abordagem teórica realizada procuramos compreender os processos formativos de educadores de jovens e adultos em Macapá com ênfase na formação experiencial. Os dados obtidos através da narrativa autobiográfica e das entrevistas biográficas permitiram a compreensão das singularidades e das semelhanças imbuídas nesse processo. O que proporcionou também fundamentação e ajudou-nos a encontrar caminhos para captar as percepções dos educadores sobre os seus percursos de formação e identificar contributos advindos de momentos de troca de ideias com seus pares, de contextos que proporcionaram refletir na prática sua prática, de pessoas que influenciaram esse percurso e de transformações que propiciaram novas aprendizagens.

Diante disso, o presente trabalho de investigação desenvolvido sob o paradigma qualitativo, nomeadamente, a investigação biográfica, que tem suas raízes epistemológicas na hermenêutica, visa compreender o processo de formação experiencial de educadores de jovens e adultos, em Macapá. Tivemos em conta a totalidade vivencial do sujeito, como ressalta Dominicé (2006) “a construção biográfica, tende a se tornar a finalidade principal da formação de adultos” (p. 345). O autor ressalta ser inevitável a concepção de novas formas de construção biográfica em consequência de mudanças no percurso da vida e quebra de linearidade dos percursos profissionais. Assim, considerando a revisão da literatura que abarca o enquadramento do objeto de estudo e sua dimensão abrangente, temos como questão orientadora: Como se formaram os educadores de jovens e adultos, em Macapá? Visando uma melhor compreensão acerca dos percursos de vida e dos processos de formação dos educadores de jovens e adultos, a questão orientadora foi analisada através de quatro eixos temáticos específicos: “momentos formadores”, “pessoas significativas”, “espaços e contextos de aprendizagem”, e “aprendizagens”. Os eixos conjugam momentos, pessoas, contextos e saberes adquiridos no percurso de vida dos sujeitos e remetem-nos para a ideia de hétero, eco e autoformação, como descreve Pineau (1988). A formação do sujeito consiste na apropriação individual do vivido, a qual é acionada por questões atuais que problematizam o passado e buscam construir um projeto para o futuro. Tal formação sofre influências de pessoas presentes nesses percursos com as quais tiveram oportunidade de realizar aprendizagens, como também dos contextos nos quais as aprendizagens foram realizadas, contemplando o mundo, o trabalho e a cultura (Pineau, 1988).

Nesta perspectiva, Delory-Momberger (2008) também reintera o valor teórico e metodológico

do uso das biografias nas pesquisas em educação e formação. Considera, dessa forma, uma concepção social e humana do sujeito, sinalizando os espaços e tempos onde o indivíduo tem oportunidade de potencializar seu aprendizado, “o saber assume seu sentido num lugar, numa situação e numa relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo; inscreve-se numa rede complexa de socializações” (p. 138). Nóvoa (1988) acrescenta que as histórias de vida e o método (auto)biográfico configuram-se na atualidade como projetos que buscam um novo sentido à formação e uma nova forma de pensar os aspetos singulares que envolvem a formação, no que o autor constata “ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (p. 116).

Ferrarotti (1988) apresenta duas exigências que concederam ao método biográfico maior visibilidade nos últimos anos. A primeira, estaria relacionada a uma iminente resposta à crise dos elementos heurísticos da sociologia, vislumbrando uma metodologia que ultrapassasse as verdades absolutas aceitas através do caráter técnico e instrumental que regiam o método sociológico. A segunda, estaria relacionada aos anseios por uma metodologia que proporcionasse uma compreensão mais larga da vida cotidiana individual. Dados não admitidos nas teorias sociais, como argumenta o autor, “a sociologia clássica é impotente para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social no campo psicológico individual” (p. 20). Assim, na concepção de Ferrarotti (1988), a abordagem biográfica traria respostas para as incoerências que as correntes anteriores apresentavam. No que o autor defende ser a abordagem biográfica um método epistemologicamente autônomo que reconhece o valor da história individual e social para a investigação em ciências sociais. Para Ferrarotti (1988) a relação estabelecida entre a história social e a história individual não se constitui um processo linear, uma vez que o indivíduo é sujeito ativo e reflexo da apropriação do mundo social ao qual faz parte, “mais do que refletir o social, apropria-se dele, mediatiza-o, filtra-o e volta a traduzi-lo, projetando-se numa outra dimensão, que é a dimensão psicológica da sua subjetividade” (p. 26).

Pineau (2006) apresenta um panorama histórico do desenvolvimento crescente das histórias de vida como uma corrente de pesquisa-ação-formação, dividindo-o em três períodos: “um período de eclosão (os anos 1980), um período de fundação (os anos 1990) e, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos 2000)” (p. 331). Destaca pontos importantes que acompanharam os períodos: os escritos públicos franco-quebequense, a publicação de obras em Montreal e em Paris, as revistas francesas abordando o tema, a promoção de simpósios, os colóquios e a criação de fundações, de associações e de redes internacionais e nacionais. Pineau

(1988) aborda também “a autoformação numa perspectiva de autonomização educativa” (p. 65), permitindo ao indivíduo selecionar e sistematizar seus momentos formadores no decurso de uma vida, no que o autor define ser a “apropriação por cada um do seu próprio poder de formação” (p. 65).

Cavaco (2002) enfatiza o poder interpretativo contido nas informações obtidas através da abordagem biográfica, “um instrumento suscetível de nos fornecer uma interpretação do social, preservando, no entanto, a especificidade de cada pessoa” (p. 41). Cavaco (2001) alerta para o confronto da abordagem biográfica com questões que fundamentam as ciências sociais, precisamente no que diz respeito com os aspectos epistemológicos e metodológicos. Admite que “a evolução da perspectiva biográfica não pode ser separada das ciências sociais modernas e em particular da sua institucionalização enquanto paradigma dominante nas ciências do homem” (p. 66). Cavaco (2002) salienta ainda que os contributos para a abordagem biográfica são reconhecidos, porém, as críticas vão ao encontro da tentativa de conceder ao método modelos das Ciências Sociais. Acrescenta que as contradições existentes no interior da abordagem biográfica têm se resumido à questões metodológicas que definem caminhos, critérios e finalidades que devem ser aliados aos objetivos da investigação. Cavaco (2002) ressalta que a resposta depende da “perspectiva teórica, metodológica e epistemológica dos investigadores e deve ser equacionada em função dos objetivos de investigação” (p. 42). Assim, segundo a autora, faz-se importante que o investigador antes de iniciar seu trabalho faça uma reflexão que permita identificar os procedimentos metodológicos e os termos epistemológicos que embasarão sua investigação.

Cavaco (2001) destaca que o crescente potencial da abordagem biográfica enquanto estratégia de investigação e como estratégia de formação-ação nas ciências sociais concede ao método biográfico um potencial no desenvolvimento e no domínio da formação de adultos. Josso (1988) acrescenta que a abordagem biográfica constitui-se um campo promissor na formação do adulto, considerando que a reflexividade concede ao sujeito uma visão interpretativa e compreensiva de seus percursos, mostrando que os caminhos foram traçados em virtude de suas atitudes e de suas escolhas, por vezes ativa ou passiva, no que percebe seu papel e responsabilização nesse processo. Segundo Nóvoa (1988), “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida” (p. 117).

Inspirada em questões centrais da antropologia social, Delory-Momberger (2012) define a

pesquisa biográfica, como a “constituição individual: como os indivíduos se tornam indivíduos?” (p. 523). Esclarece que a abordagem biográfica remete a um pensar individual sobre sua própria história de vida. Constituída e entrelaçada nas relações sociais, contextos sociais e pessoas que percorreram esse caminho e tornam-se fundamentais para compreensão de nossas escolhas e de nossos percursos. Colaboraram no sentido de compreendermos nossa existência e nossa singularidade, expressando como nos tornamos indivíduos a partir das oportunidades que a vida nos apresentou.

Alheit (2011) em seus estudos defende que a aprendizagem faz parte da vida, aprendemos através de um processo natural e de uma forma singular. O autor ressalta a necessidade de aproveitarmos a capacidade de plasticidade cerebral para processos coletivos de aprendizagens, argumenta que o processo de aprendizagem ultrapassa aprendizados escolares ou aprendizados institucionalizados, “muito além dos períodos de aprendizagem institucionalizados no decurso da vida, portanto de processos de aprendizagem mais ou menos conscientes, mais ou menos informais, intuitivamente ou estrategicamente auto-organizados ao longo de toda a vida” (p. 32). Vale ressaltar que este trabalho de investigação que tem como objetivo compreender os processos formativos de educadores de jovens e adultos de Macapá, desenvolve-se no interior da dupla finalidade da abordagem biográfica, como aborda Dominicé (1988), “a biografia é um instrumento de investigação e ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico” (p. 103).

Ferrarotti (1991) em sua análise sobre a autonomia da abordagem biográfica, tece críticas ao método quantitativo vigente na sociologia, e vislumbra a necessidade de um método que atenda os fenômenos sociais e que nos forneça informações concretas e reais acerca da singularidade do indivíduo em sociedade. Começa por identificar que o método biográfico não pode ser fundamentado em concepções inconsistentes, artificiais e com respostas estáticas e absolutas que não retratam a dimensão subjetiva e histórica que permeiam a passagem de uma vida, objeto desta investigação. Assim, os fundamentos epistemológicos dessa abordagem segundo Ferrarotti (1991), devem ser concebidos em modelos heurísticos. Delory-Monberguer (2012) acrescenta que “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (p. 525).

Ferrarotti (1991), acrescenta que seus estudos levaram-no a constatar questões de ordem procedimental e relacional constituídas entre o observador e o observado, essa interação constrói ressignificações intersubjetivas que retratam particularidades históricas e sociais de

ambos, ou seja, a vivência em campo fornece material para reconstrução também do pesquisador no cenário de sua coparticipação. Ocorrendo assim, uma relação intersubjetiva de reciprocidades entre pesquisador e pesquisado. Entretanto, o autor ressalta que os limites desse envolvimento e os valores intersubjetivos que passam a cultivar, são os riscos desse tipo de abordagem metodológica. Logo, Ferrarotti (1991) destaca que,

A especificidade do método biográfico implica ultrapassar o trabalho logico-formal e o modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia científica estabelecida. Se desejamos fazer uso sociológico do potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjectividade, historicidade), devemos projectar-nos para além do quadro da epistemologia clássica (p. 172).

A especificidade do método biográfico segundo Ferrarotti (1988), está relacionado à apresentação de dois tipos de materiais a serem utilizados: os materiais biográficos primários que consistem em narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um investigador através da entrevista biográfica; e os materiais biográficos secundários, que correspondem a outros materiais biográficos como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, ou seja, materiais que não foram utilizados pelo investigador numa relação primária. Os materiais secundários tradicionalmente constituíram-se os mais utilizados diante de sua característica objetiva, porém, o autor defende que a renovação do método biográfico passa pela obrigatoriedade da utilização dos materiais primários e afirma, “não é só a riqueza objetiva do material biográfico primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador” (p. 25).

Cavaco (2001) defende que os testemunhos obtidos através do material biográfico configuram um retrato totalizante do social no qual cada indivíduo está inserido no curso da vida. Tal dinâmica concede ao método maior valor heurístico. Delory-Momberger (2008) também a esse respeito acrescenta, “o actor biográfico integra os episódios particulares de aprendizagem de formação no movimento de sua própria biografização, ou seja, do desenvolvimento de seu projeto de si no seio do espaço social” (p. 141).

2. Entrevista e Narrativa Biográfica – Características e Procedimentos

O presente trabalho de investigação traz como premissa a compreensão do processo de

formação de educadores de jovens e adultos em Macapá. O instrumento utilizado para obter as informações e respeitar o caráter individual e subjetivo que se almeja, foi a entrevista biográfica e a narrativa autobiográfica, que conforme assegura Ferrarotti (1988), “toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos, e por vezes até de sanções” (p. 27). Bogdan e Biklen (1994) complementam “a entrevista é utilizada para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134). Os mesmos autores destacam que o ambiente da entrevista deve ser um momento agradável, propiciando ao entrevistado expor suas opiniões espontaneamente sem qualquer receio. Cabe ao entrevistador ter paciência, saber ouvir e encorajar o entrevistado a falar sobre o que sente e se houver necessidade solicitar clarificação dos fatos quando não conseguir compreendê-los. É preciso ter em mente que os relatos obtidos não encontram-se sistematizados e remontam “a passagem de uma consciência imediata que é a das sensações, das vivências e das experiências, a uma consciência refletida” (Finger, 1988, p. 84). O que permite um esforço em conseguir dentre as suas lembranças do passado, selecionar o que para si foi formador (Dominicé, 1988).

Segundo Cavaco (2001), a entrevista biográfica compreende uma dimensão narrativa que responde a “análise e tomada de consciência de actos, atitudes e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa” (p. 92). A autora ressalta que a entrevista biográfica, por vezes, pode abarcar momentos pontuais vividos ou reportar-se à totalidade de uma vida. Neste domínio, Damásio (2010) chama a atenção para o surgimento triunfal da subjetividade na mente dos seres vivos, segundo o autor, a subjetividade delimita quem somos, o que pensamos, sem ela, “não haveria conhecimento, nem ninguém que se apercebesse disso e, consequentemente, não haveria uma história daquilo que as criaturas fizeram ao longo dos tempos, não haveria cultura de todo” (p. 21).

As entrevistas biográficas são percebidas com singularidades e particularidades próprias de cada educador. Cavaco (2001) acrescenta que nos momentos-chave ou momentos-charneira identificados na entrevista, o indivíduo através do seu processo de reflexão depara-se com o que para si foi formador, ressaltando momentos que por vezes apresentam “ruptura, turbulência, mudança e conflito” (p. 92). Nesses momentos de confronto, percebe fragmentos e interrupções de acontecimentos que a vida lhe impôs. Para Josso (1988) os percursos apresentam-se com uma dinâmica interrogativa, “o que o sujeito fez consigo próprio ou o que mobilizou de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança” (p. 44). Busca nessa

oportunidade de reflexividade, perceber os caminhos percorridos diante das oportunidades e escolhas feitas.

Cavaco (2008) acrescenta que o testemunho realizado durante as entrevistas biográficas sofrem influências e alteram-se, representando os anseios do momento atual vivido e dos contextos aos quais o indivíduo está inserido no momento da entrevista. Refere que os relatos individuais representam o que o indivíduo pensa sobre si, o que percebe sobre o que os outros pensam de si, argumentam porque são assim, por vezes lamentam como poderia ter sido se tivessem percorrido outro caminho, sempre imbuídos de incertezas, no entanto, conseguem traçar os caminhos e significar ou ressignificar o sentido atribuído à sua vida. Ainda segundo Cavaco (2008), as atitudes e os relatos do indivíduo frente à entrevista biográfica não expressam a totalidade das suas recordações, existindo um crivo mental sobre sua representação real. Razões em que seriam recordações que para o indivíduo não merecem significados ou merecem ser esquecidas e não expostas. A esse respeito Cavaco (2002) esclarece “o narrador apaga as memórias incômodas e privilegia os elementos que dão coerência à sua vida, seleciona a informação de acordo com essa coerência e omite as informações que poderiam gerar contradições” (p. 46), diante disso, os relatos obtidos são percebidos e representados como fragmentos de uma vida. Para Cavaco (2001), a análise das narrativas constitui um aspecto difícil e complexo desta metodologia, considerando a riqueza de conteúdos. Assim, a autora ressalta que “a entrevista deve ser analisada em função do contexto econômico, social, político a que se refere o testemunho” (p. 98).

Chené (1988) destaca que as narrativas de formação têm como objetivo relatar sobre a experiência de formação. Materializa-se na elaboração descritiva de um segmento da vida, no qual o sujeito envolvido em um programa de formação, registra suas experiências individuais e particulares, desenhando sua história de vida. Para a autora, a dinâmica relacional com a produção escrita torna o indivíduo intérprete, como se “se confrontasse com a reconstrução inacabada da experiência e compreendesse esta experiência, reapropriando-se assim dela” (p. 90).

Chené (1988), também chama a atenção para a função do formador, como orientador na significação e ressignificação dos sentidos que o indivíduo estabelece para a sua aprendizagem, favorecendo caminhos para “tornar o ‘estudante’ autor de sua própria formação” (p. 89). Aborda sobremaneira o vínculo entre a formação e a articulação com os contextos formativos individuais e sociais. Destaca que esta evolução relaciona-se ao sentido que a pessoa concede

a sua experiência global e a experiência de aprendizagem com o formador. A autora também defende que a narrativa de formação pela sua dimensão abrangente e pelo distanciamento próprio característico do momento da escrita, sugere a construção através do “antes e o depois, o fora e o dentro da experiência presente” (p. 94). A apropriação desses episódios segundo Chené (1988) servem de “charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o vivido” (p. 94).

Do ponto de vista da importância metodológica, Josso (1988) acrescenta, “o interesse da Biografia educativa está menos na narrativa propriamente dita do que na reflexão que permite a sua construção” (p. 40). A autora apresenta etapas reflexivas indispensáveis para construção do trabalho biográfico. A primeira etapa consiste em um trabalho introspectivo, no qual cada participante concederá uma “atenção interior” (p. 40), que seria um olhar para dentro de si, buscando consciência das atividades realizadas e os mecanismos utilizados para apropriação das aprendizagens. No segundo momento em resposta ao questionamento “como me tornei no que sou” (p. 40), a tarefa se torna complexa e consiste em reunir as informações, os dados e articulá-los. Na questão “como tenho eu as ideias que tenho” (p. 41), esta apresenta uma dificuldade ainda maior. Essa etapa termina com uma construção escrita que será renovada a cada etapa e seu ponto máximo está no esforço de reflexividade exigida ao longo da narrativa. Esse momento possibilita ao educador distanciar-se e perceber-se como sujeito e objeto da sua investigação. Na segunda etapa, direcionada à construção de seu percurso de formação e a escrita da narrativa, Josso (1988) salienta que o tempo dedicado à narrativa oral é um tempo importante e tem dependência subjetiva “à mobilização das recordações e à sua seleção e ordenação num continuum, que se apresenta cronologicamente” (p. 42). O caráter subjetivo abordado pela autora comporta justamente “conhecer e compreender os significados que cada um atribui ou atribuiu em cada período da sua existência aos acontecimentos e situações que viveu” (p. 42). A mesma autora acrescenta que as narrativas constituem acontecimentos estruturantes de uma história de vida, e podem considerar etapas, fases e passagens, podendo também, conforme as lembranças, evidenciar processos de ruptura, agregação ou transição, porém, serão sempre momentos formadores.

Tomada na sua globalidade, a narrativa articula períodos da existência que reúne vários “factos” considerados formadores. A articulação entre estes períodos efetua-se em torno de “momentos charneira”, designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades. Estes momentos de reorientação

articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos) (p. 43-44).

Os dados obtidos através das narrativas propiciaram a reconstituição individual dos percursos formativos dos educadores de jovens e adultos em Macapá. Onde conseguimos identificar momentos e fatores formativos, as pessoas significativas que entrelaçaram o percurso, as aprendizagens adquiridas, e o modo de aquisição dessas aprendizagens, além de compreender as relações e as representações que os mesmos constroem com o mundo vivido. Assim, atendendo ao fim que se propõe, a presente investigação busca a recolha de informações que minuciosamente descreva “um processo de formação da parte da pessoa e inclui uma compreensão dos fatores históricos sociais e culturais que foram determinantes no seu percurso de vida” (Finger, 1988, p. 84). Contamos com a participação efetiva de três educadores em entrevistas biográficas e um educador que elaborou uma narrativa autobiográfica. Delimitamos fios condutores que achamos ser pertinentes e esclarecedores nos relatos, sendo: momentos formadores, pessoas significativas, espaços e contextos de aprendizagens e aprendizagens. As escolhas dos educadores centraram, essencialmente, nas seguintes variáveis: maior tempo de experiência na modalidade de educação de jovens e adultos; educadores que não possuíam habilitação para desempenhar as suas atividades nesta modalidade de ensino; e educadores que estavam disponíveis e interessados em colaborar na investigação, através dos relatos biográficos.

3. Procedimentos Metodológicos da Investigação

No sentido de responder à questão orientadora “Como se formaram os educadores de jovens e adultos, em Macapá?”, estruturamos quatro eixos de análise para delimitar o objeto de investigação. Neste caso, os eixos de investigação tiveram como objetivo orientar as entrevistas biográficas e a elaboração da autobiografia e facilitar o direcionamento na análise de conteúdo dos dados empíricos. Desse modo, os quatro eixos estruturantes da investigação: momentos formadores, pessoas significativas, espaços e contextos de aprendizagem e aprendizagem visam a explicitação do “ciclo vital da autoformação” (Dominicé, 1988, p. 67).

O eixo 1 – momentos formadores – foca-se em acontecimentos estruturantes e transversais que acompanham uma vida e que se constituem momentos formadores. Estes momentos segundo

Josso (1988) “efectuam-se em torno de momentos-charneiras” (p. 44), que constiuem-se em momentos onde após escolhas e ressignificações de fatos, de pensamentos, de posturas, o sujeito é levado à novas atitudes. A autora defende que “estes momentos de reorientação articulam-se com situações de conflitos e/ou mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmentes intensas e/ou acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)” (p. 44). Josso (2002) considera que os momentos formadores resultam “de um estado de crise ou como um acontecimento ou uma finalidade exterior” (p. 175).

O eixo 2 – pessoas significativas – foca-se nas pessoas e nas relações identificadas nas narrativas biográficas. Segundo Dominicé (1988), “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (p. 56). As relações e os contatos experienciados ao longo da vida, ocupam um lugar importante no processo de formação. Os relatos nomeiam pessoas que de alguma maneira exerceram influência no decurso da vida. Para Dominicé (1988) o objetivo não é reconstituir os itinerários relacionais, mas compreender quem são as pessoas identificadas nas narrativas biográficas e o seu papel na formação do sujeito que elabora a narrativa biográfica. Segundo Dominicé (1988), as convivências relacionais mencionadas nos testemunhos são partes de uma construção identitária, a “formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmos-nos, dos que acompanham os momentos-charneiras, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprender-mos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho” (p. 60).

O eixo 3 – espaços e contextos de aprendizagem – remete para a dimensão espacial da vida associada à formação, nomeadamente, os contextos nos quais o sujeito circula (contexto familiar, contexto escolar, contexto social, contexto profissional). Segundo Dominicé (1988), a formação é resultado do processo coletivo de socialização, dentre os quais os contextos familiares, escolares e profissionais são contextos singulares de histórias de vida. Tais contextos são marcados por relações expressivas de satisfação e insatisfação, de contrariedades superadas e de rupturas, revelando assim, seu papel formador. Dominicé (1988) esclarece que o contexto familiar tem um lugar privilegiado nas narrativas, enquanto o contexto escolar é menos abordado. Quando o contexto escolar é explorado na narrativa biográfica são mencionados, essencialmente, os professores que marcaram pela negativa – professores associados ao insucesso escolar e as consequências negativas no seu percurso escolar e, os professores que marcaram pela positiva, ou seja, os professores que funcionaram como modelo a seguir e influenciaram o desenvolvimento do sujeito e prosseguimento dos estudos. O contexto profissional segundo Dominicé (1988), limita-se a favorecer as escolhas, as mudanças de

orientação ou a justificar projetos para o futuro. O autor considera que no campo educativo os profissionais possuem liberdade na organização do trabalho, assim, quando se queixam de coações organizacionais, raramente atribuem responsabilidade à entidade patronal. Porém, adverte que uma relação complicada e difícil com um superior hierárquico pode resultar na busca de um novo emprego. Destaca também que o contexto universitário “é vivido como o lugar escolar com o qual temos que nos conformar, mas também como um espaço gerador de ideias novas que somos autorizados a formular” (p. 151). Josso (2002) acrescenta, “os contextos formadores servem de referenciais explicativos e compreensivos para interpretar as realidades da vida, operar escolhas, ter um horizonte” (p. 176).

O eixo 4 – aprendizagem – foca-se nas estratégias que cada sujeito associa ao seu processo de formação e às aprendizagens que realizou ao longo da vida. Cavaco (2002) caracteriza complexo os mecanismos mentais articulados pelo sujeito para a apropriação do saber e de competências construídas em situações continuadas e diversas. A autora ressalta que as circunstâncias inconscientes impedem que o sujeito reflita e compreenda o fato vivido. Assim, Cavaco (2002) defende que “a aquisição de saberes e competências resulta de um processo de observação, de captação de informação junto de pessoas com experiências nesse domínio, da experimentação associada a mecanismos de tentativa/erro e de aperfeiçoamento” (p. 69).

Jarvis (2015) assegura que a aprendizagem se dá ao longo da vida “não precisa ser parte de um processo educacional; de fato, ela provavelmente ocorre com muito mais frequência em situações outras do que no contexto educacional dentro do qual tantas vezes foi empregada” (p. 813). Este autor considera que é “difícil pensar em um organismo vivo que não aprenda, ou responda a forças externas, de uma forma ou de outra” (p. 814). Acrescenta ainda que “com o resultado da aprendizagem mudamos como pessoa” (Jarvis, 2013, p. 40). Para Josso (1988), “formamo-nos quando interrogamos na nossa consciência, e nas nossas atividades, aprendizagens, descobertas e significados efetuados de maneira fortuita ou organizada, em qualquer espaço social, na intimidade conosco próprios ou com a natureza” (p. 44).

Após a identificação e seleção dos educadores, seguiu-se o momento da realização das entrevistas biográficas acordadas entre o investigador e o entrevistado, com datas e momentos convenientes a ambos. Cavaco (2002) ressalta que “a realização da entrevista biográfica exige a formulação de um contrato de confiança no momento em que se pede para a pessoa nos contar aspectos da sua vida” (p. 50). Vale destacar que a realização das entrevistas biográficas e a escrita da narrativa autobiográfica decorreram durante o ano de 2019. No primeiro contato com

os sujeitos participantes apresentamos o consentimento informado oral, com a apresentação do trabalho de investigação, nomeadamente, o tema, os objetivos e a importância da colaboração dos entrevistados para concretização do estudo. Solicitamos a autorização para gravar as entrevistas garantindo o anonimato, a confidencialidade e a segurança de que a utilização dos dados seria apenas para fins académicos. O registo do áudio foi destruído após a transcrição das entrevistas.

Como argumenta Josso (2002), nos relatos biográficos dá-se a “constituição de ligações entre acontecimentos materiais e psíquicos de nossas vidas em suas dimensões individuais e coletivas” (p. 41). Portanto, as vivências constituem-se num conjunto de emoções, sentimentos e tentativa de ordenação. A realização de entrevistas biográficas e a narrativa de vida apresentaram-se como instrumentos fundamentais para esta investigação considerando o objeto de estudo. Segundo Pineau (1988) são materiais importantes na construção da autoformação, “permitindo aos sujeitos reunirem-se e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos nos decursos dos anos, a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica” (p. 73).

As entrevistas seguiram a orientação de um guião previamente construído, o que facilitou o trabalho da investigadora, servindo de base à dinâmica da conversação e à construção da narrativa, por parte do entrevistado. Bogdan e Biklen (1994) referem que a utilização de guião não impede que as entrevistas qualitativas ofereçam uma amplitude de temas e tópicos que permitem ao sujeito organizar seu conteúdo. Porém, destacam que “quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo” (p. 135). Assim, a entrevistadora contou com uma postura flexível e buscou oferecer aos entrevistados oportunidades de moldarem seus conteúdos, de acordo com suas pretensões. O guião, na tentativa de abarcar todos os momentos formadores dos educadores de adultos em Macapá, foi subdividido em quatro blocos temáticos: Bloco A: Legitimação da entrevista; Bloco B: Caracterização do Educador Entrevistado; Bloco C: subdividiu-se em quatro temas que compõem os eixos temáticos estruturantes da investigação – Momentos Formadores, Pessoas Significativas, Espaços e Contextos de Aprendizagem e Aprendizagem; Bloco D: Conclusão da Entrevista.

Na legitimação da entrevista, Bogdan e Biklen (1994) destacam que o respeito pelos participantes numa investigação é a medida para que os investigados sintam-se seguros para

expor seus relatos e opiniões. Os mesmos autores enumeram procedimentos éticos relativos ao investigador na condução do processo: o anonimato do investigado objetivando sua proteção; tratamento respeitoso do entrevistado; informar e negociar a autorização para efetuar os estudos e seguir esses elementos até a conclusão do trabalho; e a autenticidade e fidelidade na descrição dos resultados obtidos. Assim, seguindo as orientações, este bloco contou com a apresentação do entrevistador, com esclarecimentos relativos à importância do tema e dos objetivos propostos no presente trabalho, solicitou-se ao entrevistado autorização para gravar a entrevista garantindo a confidencialidade e o seu anonimato, e por fim, agradecemos a colaboração do entrevistado, ratificando que sua contribuição seria essencial para a concretização do estudo.

O Bloco B consistiu na caracterização do educador, tendo como objetivo conhecer o perfil acadêmico e profissional do educador colaborador da presente entrevista, sendo as perguntas: idade; qual a formação acadêmica e o ano de formação; tempo despendido com esta modalidade de ensino; disciplina e segmento que desenvolve suas atividades. O Bloco C do guião contou com os questionamentos sobre as temporalidades cronológicas do entrevistado, bem como o objetivo central da investigação, as narrativas e histórias de vida. Assim, para os momentos formadores evidenciamos a identificação de momentos, de busca, de curiosidades e pontos de ruptura ou agregação, seguimos com as seguintes questões: Que momentos considera importante no seu percurso? Gostaria que fizesse uma descrição detalhada de cada um desses momentos significativos. O que aconteceu em cada um desses momentos? Por que motivo esse momento é significativo no seu percurso de vida? Como entende a articulação entre esses vários momentos?; No eixo sobre as pessoas significativas procuramos identificar as pessoas presentes nas narrativas, assim como o seu contributo na formação do sujeito. Deste modo, colocamos as seguintes questões: Gostaria que me falasse das pessoas importantes em cada um desses momentos. Qual a importância de cada uma dessas pessoas?; No eixo sobre os espaços e contextos de aprendizagem solicitamos a identificação de locais em que ocorreram as aprendizagens, sendo as questões voltadas para esse objetivo: Gostaria que me falasse de contextos importantes em cada um desses momentos. Por que razão foram importantes cada um desses contextos?; No eixo referente às aprendizagens tentamos identificar os mecanismos utilizados para apropriação do conhecimento, com as seguintes questões: Que aprendizagem realizou em cada um desses momentos? O que aprendeu com cada uma dessas pessoas? O que aprendeu em cada um desses contextos? Qual a importância da aprendizagem na sua vida? Em que situação essas aprendizagens foram importantes para si? Qual a importância dessas aprendizagens na sua maneira de pensar e agir? Que estratégias utilizou para que ocorressem

essas aprendizagens?

4. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo constitui um trabalho que tem como objetivo descrever e interpretar os dados obtidos em uma investigação. Cavaco (2002) chama atenção para os cuidados estruturais relacionados à análise de conteúdo em uma entrevista biográfica. As críticas segundo a autora têm como foco a vulnerabilidade subjetiva percebida no trabalho de transcrição. Sua pertinência textual é indagada por outras correntes como evasivas na identificação de opiniões e atitudes dos entrevistados e, também na interpretação dos investigadores. Para Cavaco (2002), “a passagem da narrativa oral para a forma escrita é arbitrária” (p. 46). Por outro lado, a autora reconhece que o material recolhido é rico em dados. Assim, acrescenta a necessidade de articulação com diversas áreas do saber, visando explorar toda a amplitude do discurso, “a análise de conteúdo permite efectuar uma série de operações destinadas à interpretação de um corpus abundante, multiforme e recheado de informação” (p. 47).

O tratamento do material recolhido através das entrevistas e da narrativa autobiográfica, contou com embasamento teórico da análise de conteúdo sugerida por Guerra (2006). A autora considera que “a análise de conteúdo é uma técnica” (p. 62), que utiliza a confrontação entre o quadro teórico estabelecido pelo investigador e os dados empíricos coletado através do instrumento de investigação. Ou seja, “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo” (p. 62). Pressuposto que atende os objetivos subjacentes ao presente trabalho e as especificidades das entrevistas biográficas.

Assim, respeitando os passos sugeridos pela autora visando uma análise das entrevistas em profundidade: o trabalho de transcrição contou com a totalidade das entrevistas e respeitou na íntegra tudo que foi dito. Após a transcrição foi realizada uma leitura minuciosa de cada entrevista, onde sublinhamos e indentificamos as informações que consubstanciam e integram os eixos de análise. Ressaltamos que os eixos de análise foram categorizados com cores diferentes. Neste caso, sistematizou-se as informações tendo como referência os eixos de análise: momentos formadores, pessoas significativas, espaços e contextos de aprendizagem, e aprendizagem. A utilização destes eixos de análise permitiu um tratamento sistemático dos dados empíricos recolhidos. No eixo momentos formativos usamos como subcategorias os

momentos no domínio pessoal e no domínio profissional. No eixo referente às pessoas significativas, os dados foram organizados nas seguintes subcategorias: família, professores, amigos, vizinhos, colegas de trabalho e alunos. O eixo espaços e contextos de aprendizagem subdividiu-se em: casa, escola, igreja, trabalho, outro país. No eixo aprendizagem as subcategorias apresentaram-se como: domínio cognitivo, domínio psicomotor e domínio afetivo-social. Elaborou-se uma síntese que permite a caracterização de cada educador entrevistado e a identificação do seu percurso de vida, os fatores e os elementos que suportam a reflexão acerca de seu processo de formação.

CAPÍTULO III – PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

1. Breve apresentação

O capítulo em questão tem como finalidade sistematizar as informações obtidas através das três entrevistas biográficas e de uma narrativa autobiográfica realizada com educadores de jovens e adultos de Macapá, analisando-as e relacionando-as à luz das teorias e do enquadramento conceitual identificado no primeiro capítulo. A sistematização dos relatos permitiu a descrição dos percursos de vida de cada educador entrevistado, identificando momentos formadores, pessoas significativas, espaços e contextos de aprendizagem e aprendizagem, no que favoreceu também a compreensão da influência dos contextos formais, não formais e informais revelados por cada educador como pertencentes ao seu processo de formação. Vale destacar que a influência individual dos contextos permitiu a constatação das singularidades dos processos de formação, por outro lado, também possibilitou encontrar semelhanças entre os diferentes percursos de vida. Com a análise dos dados, procurou-se reunir um conjunto de elementos objetivando responder à questão orientadora desta investigação, a saber: como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá?

2. Especificidades dos sujeitos participantes na investigação

A presente síntese individual visa identificar elementos de referência acerca dos educadores de jovens e adultos de Macapá entrevistados, de modo, a possibilitar ao leitor interessado nesta investigação um enquadramento das características descritas pelos mesmos como pertencentes aos seus processos de formação. Pontuamos que conforme os relatos dos educadores, as questões colocadas na entrevista e a escrita da narrativa autobiográfica suscitaram dificuldades junto aos participantes, em virtude de nunca terem tido experiências de reflexão retrospectiva sobre seu percurso de vida e de análise dos seus processos de formação, de um modo sistematizado.

2.1 Mona – múltiplas experiências

Mona nasceu em Belém do Pará, tem 47 anos. Licenciada Plena em Letras, atua na modalidade de educação de jovens e adultos há cerca de 10 anos, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Espanhol. Teve sua infância e adolescência marcada por limitações financeiras, levando-a a trabalhar aos 12 anos de idade. Mona refere “*por mais que meus pais*

trabalhassem fora os salários deles não duravam 15 dias. Era uma época difícil". Essas recordações a fragilizam emocionalmente e as lágrimas acompanharam seu relato. Mona reconhece o valor formativo desses momentos para si e para os irmãos. O convívio familiar além de estruturante, se constitui um espaço de grande potencial formativo. Contexto em que aprendeu a executar as tarefas domésticas e desenvolveu habilidades pessoais na relação com os 10 irmãos. A família de Mona deslocou-se da cidade natal em busca de melhores oportunidades de trabalho. Inicia suas atividades profissionais em várias funções domésticas: babá, passadeira, jardineira, cozinheira e secretária do lar. Na fase adulta exerceu funções no comércio, a saber: vendedora, datilógrafa, secretária e professora voluntária. Esta última experiência contribuiu de forma decisiva para a escolha de sua profissão. Seu percurso escolar apresentou dificuldades e interrupções, experiências marcantes ao longo de sua vida. Na relação com seus professores identificou pontos positivos e negativos. Outro contexto citado como estruturante para a sua formação, caracterizado com práticas educativas não formal foi a igreja, onde fazia parte do grupo de jovens. Relacionou também que na escola foi membro do Grêmio Escolar, oportunidade em que teve uma pequena introdução às questões políticas. Como professora das séries iniciais foi contratada pelo Governo do Estado do Amapá e, no seu primeiro encaminhamento foi designada para a Aldeia Indígena de Kumarumã, localizada no norte do Estado. Após três anos foi encaminhada para uma escola situada no Município de Oiapoque, fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Sobre essa experiência específica, a partir da realidade dos alunos, conviveu com violência, droga e prostituição. Em sua terceira experiência profissional integra o grupo de professores do Sistema Modular de Ensino – SOME, programa educativo que possibilitou conhecer os 16 municípios do interior do Estado, compreendendo diversas fragilidades do Sistema Educacional, como por exemplo: a evasão escolar, o currículo descontextualizado, e os conflitos de aprendizagens por diferenças culturais. Mona atribui que a diversidade de contextos profissionais e a heterogeneidade de indivíduos com os quais trabalhou proporcionou um grande impacto em sua formação profissional, propiciando-lhe momentos de interação e novas descobertas. Porém, ponderou e elencou algumas dificuldades. Nesse sentido, ela diz *"percebi que algumas atividades pedagógicas não surtiam efeitos, e nem garantiam aproximação com os alunos"*. Decorrido esse período de estabilização profissional, Mona casou-se e teve três filhas. Retornou à capital e ingressa no ensino superior, refere *"fiz minha graduação em Letras e foi quando tive a plena certeza que preciso estar sempre estudando"*. Após cursar Especialização em Linguística e Mestrado em Ciências da Educação, reforça sua constatação *"nunca estamos prontos, sempre temos algo novo a aprender"*.

2.2 Adria – construção de empatias

Adria tem 52 anos, nasceu em Macapá. Licenciada Plena em Letras e Psicologia, desenvolve suas atividades profissionais como formadora na CUT- Central Única dos Trabalhadores, há 4 anos. De origem afrodescendente, a família de Adria exerceu forte influência em seu percurso de formação, refere “*ensinaram-me valores como amor ao próximo, bondade, humildade e comportamentos respeitosos com os outros*”. Os períodos da infância e da juventude são marcados por envolvimento em festas religiosas e festas populares, incluindo o carnaval. Contextos que asseguraram-lhe a aquisição de importantes aprendizados relacionados à história e à cultura do Amapá. Na infância recorda o incentivo da mãe e dos tios para a prática da leitura. Ainda por influência de parentes desenvolve habilidades manuais e artísticas, desenhos e pinturas em quadros. Sua tia ensina-lhe a costurar e bordar, aprendizados repassados por gerações na sua família. Adria destaca ainda habilidades nas tarefas domésticas, adquiridas nas aulas de educação para o lar e reforçadas em casa pela tia. Quanto ao seu percurso escolar, Adria ressalta que foi um espaço de grandes aprendizagens e oportunidades de relacionar-se com outras pessoas e fazer amigos. Frequentou boas escolas com excelentes professores, com os quais cita ter aprendido boas lições. Concernente ao percurso profissional e construção de sua identidade docente, relaciona que era assídua em cursos e aperfeiçoamentos, destaca a oportunidade de ter participado de um curso no Instituto Paulo Freire, em São Paulo, refere “*esse aprendizado foi o marco na minha vida, foi lá que aprendi que cada um tem seu ritmo, seu tempo e sua bagagem de conhecimento, isso foi a base da minha formação como educadora*”. Ainda muito jovem sofre a perda da mãe, momento emocional difícil, de reestruturação existencial e familiar, e de amadurecimento pessoal. Adria casou, teve um casal de filhos. A filha cursa Psicologia, e segundo Adria “*estamos em um momento de troca, estou aprendendo e revendo tudo com ela*”. Acrescenta que o nascimento do neto a fez rever conceitos, refere “*com o Enzo eu trabalho a escuta, com ele a interação tem hoje outro sentido, outro olhar, mais calmo, mais tranquilo*”.

2.3 Sara – a materialidade do sonho

Sara tem 48 anos, nasceu em Macapá. Licenciada Plena em Artes Plásticas, desenvolve suas atividades profissionais no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, como membro da Banca Permanente de Exame. É também formadora na igreja de sua comunidade. A vida de Sara é

marcada por perdas e superações. Sua primeira experiência dolorosa foi a morte precoce de seu pai, acontecimento que a fez morar com seus avós materno, contexto que a tomaram como filha. O avô foi referência forte em seu processo de formação, refere *“seus ensinamentos eram carregados de carinho e ludicidade. Aspectos que faziam com que aprendesse sem me dar conta, quando percebia já estava fazendo sozinha”*. Sara se mostra uma pessoa extrovertida, social e falante, características que julga terem sido construídas na convivência com o avô e o tio, *“compreendo que o processo de aprendizagem e interação com meu avô e meu tio me favoreceu para que eu seja a pessoa que sou hoje”*. A morte do marido foi um momento de difícil superação. A igreja para Sara se constitui outro contexto muito importante. Fez catecismo, aos 15 anos fez Crisma e após, assume uma turma de catequese. Mais tarde, junto ao marido trabalha com formação de casais em Cristo. Acrescenta, *“foram aprendizagens muito gratificantes”*. Sara identifica que seu percurso escolar foi estruturado em boas escolas. Iniciou sua vida profissional como professora das séries iniciais. Em sua primeira experiência, refere *“aprendíamos na prática com os acontecimentos que surgiam”*. A experiência como diretora ressalta ter sido muito interessante *“exigiu a construção de um projeto político pedagógico que contemplasse a realidade da comunidade na qual a escola estava inserida, tive oportunidade de conhecer a vida dos alunos”*. Outro contexto significativo foi sua viagem pela Europa na companhia do marido em lua de mel, onde planejaram conhecer os países que estariam relacionados ao seu aprendizado na universidade com a disciplina de história da arte. Momentos de concretude dos conteúdos abordados em sala de aula, assim, refere,

foi possível constatar a arte através do tempo, classificar as diferentes formas de cultura, as pinturas, as esculturas, a periodização e as igrejas. Na Itália eu tive a oportunidade de conviver e ver tudo que eu havia trabalhado na universidade, eu pude ver com meus próprios olhos.

Sara refere *“foi a constatação material do meu aprendizado”*. Sara é uma pessoa dinâmica, procura estar atualizada em sua profissão, reconhece que *“o processo de aprendizagem para mim só vai findar quando eu me for, porque é assim que acontece com todos nós”*. Acrescenta ainda que a aprendizagem ocorre em todos os momentos *“sou consciente de que o processo de aprendizagem se dá em toda situação, quer seja positiva ou negativa, e todos os dias na vida de gente, a gente está nesse processo”*. A oportunidade de estar participando da entrevista biográfica e respondendo às questões, Sara pontua, *“olhar para o meu passado e ver quantas histórias bonitas eu tive oportunidade de viver, estar me olhando, me investigando, me faz ver as coisas hoje com mais serenidade e compreender alguns processos que vivi”*. Sara finaliza a

entrevista afirmando, *“é uma reflexão, que nos faz repensar nossa vida e compreendê-la”*.

2.4 Bela – os caminhos de autonomia

Bela tem 66 anos, nasceu em Macapá. Possui formação acadêmica em Filosofia e Teologia. Trabalha com a modalidade de educação de jovens e adultos há 25 anos. Atualmente desenvolve suas atividades com turmas de alfabetização com um público bastante heterogêneo. Também é formadora no Conselho Municipal do Idoso, instituição que tem como objetivo assegurar direitos e deveres da pessoa idosa. A relação familiar de Bela se constitui estruturante e com fortes traços de religiosidade. Sua família morava ao lado de uma igreja, aos 8 anos fez catecismo, refere *“a formação religiosa permeou minha vida”*. Bela identificando-se com as aulas de catecismo, é convidada para ser catequista. Na adolescência e juventude vendeu frutas retiradas do pomar da casa dos avós, *“minha avó dizia, para pegar abacates e mamões e sair vendendo para ganhar um dinheirinho”*. Nas situações e momentos sociais e familiares, principalmente na relação com os irmãos e com o grupo da igreja, aprendeu muito, o que permitiu desenvoltura na relação interpessoal. O padre foi uma figura constante na casa de Bela, foi um incentivador, como era italiano aconselhava a mãe de Bela a mandar os filhos estudarem fora do Brasil. O que logo aconteceu, seu irmão seguindo um grupo de missionários da igreja embarca para os Estados Unidos, e logo após sua irmã, estudaram, trabalharam, casaram e abriram portas para os outros irmãos, contexto em que Bela aprimora seu inglês e conhece pessoas (estrangeiras), que proporcionaram novas aprendizagens. Como menciona Bela,

outra coisa que contribuiu na minha formação porque devido eles terem ido morar no exterior, a gente sempre teve contato com estrangeiros, até mesmo para aprender a língua, tudo isso, quando você conhece o primeiro mundo você percebe as diferenças que tem culturalmente, e o quanto precisa crescer, amadurecer e fazer face a busca. Então eu vejo assim, quanto mais você busca, mais você se enriquece.

Concomitante, fez o curso de magistério e no segundo ano embarca para Manaus, para uma escola religiosa em regime de internato. Com a disciplina psicologia da educação teve outra professora muito importante que dinamizava as aulas com abordagens introspectivas, refere *“essa disciplina me atraiu muito para o conhecimento de mim mesma”*. Seguindo sua afinidade com o ensino religioso, fez Teologia, *“nesse curso, tive um aprofundamento como ser humano ainda maior, que me ajudou muito como educadora”*. Após Teologia cursou Filosofia, ressalta

ter sido outro contexto rico, que favoreceu oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Bela define que se tornou uma pessoa autônoma, que aprendeu a buscar por si mesma respostas para situações e conflitos que surjam, julga que essa autonomia foi construída pelas oportunidades e esforços que teve.

3. Domínio de análise dos percursos experienciais

No campo da formação inicial os educadores de jovens e adultos entrevistados apresentaram similaridades. Todos possuem formação superior, ingressaram na modalidade de educação de jovens e adultos sem uma habilitação específica para desenvolver suas atividades com esse público, todos foram unânimes em relatar dificuldades metodológicas e falta de material pedagógico que os orientassem no trabalho em sala de aula, considerando conciliar em um único espaço, pessoas com faixas etárias tão distintas. No que concerne ao efetivo exercício das atividades profissionais, todos os educadores envolvidos buscaram na prática fundamentação para melhorar sua prática, como assegura Canário (2006), o professor aprende e constrói sua identidade profissional na escola. Ou seja, percebe-se através do testemunho dos educadores que seus processos formativos têm como base a participação e a co-participação dos mesmos e da troca entre seus pares no interior do próprio espaço de trabalho. Para além das semelhanças entre os educadores, apenas Mona, dentre os entrevistados, iniciou sua vida profissional em outras profissões. Adria e Sara iniciaram suas carreiras na educação, porém desenvolvendo atividades com crianças e adolescentes na educação infantil e ensino fundamental respectivamente. Sendo Bela, a única que ingressou na modalidade de educação de jovens e adultos desde o início de sua vida profissional, perdurando até os dias de hoje.

Neste ponto da investigação nossa análise vai ao encontro das experiências formadoras e das aprendizagens experienciais realizadas pelos educadores e formadores de jovens e adultos de Macapá, em seus contextos de vida, relacionando-os aos momentos formadores, pessoas significativas, contextos de aprendizagens e aprendizagens realizadas. “Nossos pressupostos partem da seguinte questão orientadora: Como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá?”, considerando as aprendizagens experienciais adquiridas no seu processo ao longo da vida incluindo o contexto profissional docente. Pontuamos que a presente investigação procurou analisar a diversidade de aprendizagens que os educadores e formadores adquiriram através da formação experiencial, ou seja, formaram-se por intermédio das relações com o

outro, de experiências específicas e culturais e, finalmente dos contextos e acontecimentos que cruzaram os seus caminhos e marcaram suas escolhas. A entrevista biográfica e a narrativa autobiográfica constituem-se instrumentos do método biográfico de investigação das ciências da educação e propõe-nos uma análise do material coletado através dos depoimentos. Chamamos atenção que os enxertos referentes aos relatos dos entrevistados serão acrescidos ao longo do texto, e servirão para elucidar a maneira como os educadores de jovens e adultos entrevistados formaram-se, correlacionando-os com as questões teóricas no campo da ciência da educação.

O presente trabalho de investigação toma como base uma dimensão ampla da educação e formação de adultos, tal como defende Cavaco (2016) “a formação é um processo muito amplo, que se confunde com a experiência de vida” (p. 951). Para este fim, utilizou-se como coleta de dados a entrevista biográfica e a narrativa autobiográfica, instrumentos do método biográfico. Segundo Canário (2006), essa prática permite “captar, a partir da exploração da subjetividade dos professores, o modo singular como, em contexto de trabalho, são vividos e construídos, simultaneamente, percursos profissionais e percursos de formação” (p. 227).

3.1 Momentos formadores – oportunidades de mudança

Os momentos formadores reconhecidos pelos educadores são situações em que identificam mudanças em suas maneiras de pensar, agir e sentir. São momentos que reconhecem que as estruturas mentais que consideravam válidas para realização de suas atividades não respondem a conflitos e confrontos atuais, necessitando de uma nova organização mental e estrutural. Estes momentos sofrem influências externas, de pessoas e de contextos colaborativos (empatias), corroborando à ideia da importância do aprendizado (Dominicé, 1988). Estes acontecimentos são considerados como “momentos charneiras” para a aprendizagem, pois segundo Cavaco (2009), são instantes de rupturas, em que o indivíduo considera outras possibilidades, reconhece a necessidade de mudança nos modelos e conceitos enraizados em si. A autora considera complexos e conflituosos esses momentos que resultam da ação de tentar esquecer situações e modelos anteriores, a respeito disso esclarece que os novos esquemas não se compõem evasivamente, necessitando uma certa continuidade com as experiências que já possuem. A respeito disso Mona relata seu trabalho na Aldeia Indígena onde confrontou-se com outra cultura, outra língua. Reconhece que os conhecimentos que possuía sobre a cultura indígena

não correspondiam a realidade, acrescenta que foi uma experiência gratificante, porém, difícil, e afirma “*com eles aprendi a conhecer muito mais sobre a sociedade dos ‘brancos’, do que sobre eles*”, esse momento constituiu-se para Mona um divisor de água, um “momento-charneira”, confrontou as ideias que possuía sobre a cultura indígena com a realidade social em que viviam e percebeu que precisava rever alguns conceitos engessados, desconstruir e reorientar seus conceitos sobre a diversidade.

Nos relatos dos educadores, aparecem outros momentos considerados importantes que aconteciam em horários chave no interior da escola. Segundo Mona, Adria e Sara, os diálogos ocorriam espontaneamente e eram direcionados para a necessidade de compartilhar situações diversas ocorridas no cotidiano escolar, situações que envolviam processos de aprendizagem, problemas de relacionamentos entre os educandos e, por vezes, casos relacionados com os educadores. Neste sentido, Adria destaca que “*era no intervalo que aconteciam os maiores momentos de troca de experiências entre os educadores*”. Mona também descreve outras situações em que compartilhava detalhes de sua atuação como educadora e dos problemas vivenciados em sala de aula. Essas conversas e bate-papos ocorriam geralmente nos finais de semanas (visitas domiciliares e telefonemas entre os colegas), cujos diálogos giravam em torno do mundo escolar. Essas informações serviam como indicadores da realidade vivida em sala, de forma coletiva. Para corroborar às observações acima, encontramos sentido na concepção de Cavaco (2002), quando refere importância às experiências vividas nos locais de trabalho.

No momento de narrar os episódios marcantes das trajetórias de vida dos educadores entrevistados, é válido lembrar os depoimentos de Adria, que mesmo com o sofrimento vivenciado pela perda da mãe, e de Sara com a perda do pai e do marido, encontraram pessoas amigas e professores que as ajudaram a ultrapassar esses momentos difíceis, mostrando que a vida deve continuar. Nessa linha de raciocínio, Dominicé (1988) define que “os momentos considerados de charneira são momentos de regulação. Reorientam a existência segundo uma decisão largamente amadurecida, que pode impor-se bruscamente” (p. 152). Os acontecimentos trágicos narrados constituem-se em episódios que fazem parte da formação, pois ao admitir essas perdas, considerando que esses eventos são infortúnios que fazem parte do ciclo da vida, vai designar sua maneira de lidar com situações limites. Para Dominice (2006), esse processo permite “uma outra via de formação consiste em se autorizar à exploração de caminhos diferenciados, e muitas vezes contraditórios, por meio dos quais nos colocamos à prova da vida” (p. 353).

Os momentos proporcionados pelas formações institucionalizadas verificadas como pertencentes a processos de formação continuada, foram contextos testemunhados como ricos em troca de experiências e de descobertas. Os educadores ressaltaram que as aprendizagens associadas à motivação através de conteúdos específicos consolidam-se através do ingresso na universidade, esse contexto pressupõe aquisição de conhecimento e autonomia de escolha no que permite acesso a uma qualificação e posterior exercício a uma profissão. Mona lembra que na ocasião de seu ingresso na universidade, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- 9394/96 estava entrando em vigor, refere *“as discussões eram calorosas fruto de novo contexto da República Democrática e a nova LDB-9394/96, trazia consigo todos os sonhos de uma educação de qualidade que atendesse realmente a diversidade”*, segundo Mona foram momentos em que considerava mudanças e a nova maneira de fundamentar sua prática. Nesse sentido, Adria também menciona que o curso de Letras e Psicologia foram contextos que proporcionaram momentos de aprendizagens, *“a metodologia utilizada pelos professores favorecia a troca de conhecimento através do debate”*, essas discussões a faziam reorganizar seu pensamento e considerar a associação de novos padrões e conceitos para implementar sua prática profissional. A esse respeito Bela acrescenta *“as aulas do curso de Teologia e Filosofia eram dinâmicas, tínhamos que ler e socializar o entendimento do livro, cresci muito”*, para Bela foram momentos em que estabelecia a ideia de novos posicionamentos acerca da construção do conhecimento. Sara refere sobre o curso de Artes Plásticas, *“o processo de cinco anos foi de bastante construção”*. Esclarece que a universidade na ocasião não possuía um quadro completo de professores para o curso de artes, recorda que os próprios alunos escultores e artistas natos auxiliavam os professores com técnicas. Os momentos de formação nas universidades, nas instituições escolares, nas pós-graduações são reconhecidos como formadores, os educadores entrevistados testemunham que as discussões no interior desses locais, as trocas com os pares, o diálogo e a parceria com propostas pedagógicas foram válidos. Fortaleciam as práticas em sala de aula, e proporcionavam outro sentido a formação. A esse respeito, a universidade é caracterizada segundo Dominicé (1988), como um espaço de exercício de autonomia, de oportunidade de nos exprimirmos, de elaborarmos nossa opinião e onde a criatividade deve ser aguçada, *“neste aspeto, a Universidade tem um papel fulcral”* (p. 151). Os longos anos de estudos nesse espaço intelectual onde as condições de aprendizagem suportam raras passagens relacionais e emocionais, deve reconhecer a possibilidade dos múltiplos sentidos que compreende esse tempo universitário de formação contínua (Dominicé, 1988). A dimensão simbólica do espaço universitário é forte e seu saber as vezes é acompanhado de sonhos e fantasias. A esse respeito Dominicé (1988) assegura *“as evocações da passagem pela*

Universidade nos textos biográficos, mostram bem que o saber não se adquire sem um investimento muito global e sem uma mobilização de tudo que foi anteriormente aprendido” (p. 153).

3.2 Pessoas significativas – vozes e culturas herdadas

No rol de pessoas significativas, os parentes consanguíneos ou os considerados através de afinidades e herança, são os que comandam a cronologia de grupos que fizeram parte e influenciaram positivamente os percursos de vida dos educadores entrevistados (Dominicé, 1988). Foram parentes e pessoas próximas que de alguma forma estavam presentes e colaboraram na construção da identidade dos educadores. Os relatos obtidos pelos educadores entrevistados mostraram que a família tem primazia, pois todos relataram que os primeiros aprendizados na infância contaram com presença marcante da mãe e/ ou do pai. Os avós e os tios também são presença forte nos processos de formação. Josso (2006) reconhece o papel importante dos avós, “é preciso mencionar aqui o lugar bem particular que ocupam os avós na quase totalidade dos relatos” (p. 376). Os educadores entrevistados asseguraram que os familiares foram pessoas com quem aprenderam valores e princípios morais que foram base para a sua formação. As palavras de Mona demonstram o valor atribuído à mãe, “*minha mãe, exemplo de empoderamento, trabalhava fora, mas era muito presente na educação dos filhos*”, a respeito do pai destaca “*referência de boa índole*”. Adria consagra à sua mãe e sua tia toda a sua formação, “*minha mãe e minha tia foram fundamentais na minha vida*”. Sara confere ao avô todo seu processo formativo “*eu destaco que tudo que aprendi e me formou devo ao meu avô*”. Bela menciona “*minha mãe era um exemplo de pessoa, ela sempre dialogou com a gente então isso na adolescência foi importante*” e quanto ao pai, revela “*meu pai era analfabeto, contribuía muito pouco nos nossos estudos, mas dava bons conselhos*”. Assim, constatamos que as relações estabelecidas com os membros da família constituem-se importantes no processo de formação. Dominicé (1988) define o poder dessa relação “o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda” (p. 57). Nos testemunhos encontramos outros exemplos de pessoas que também exerceram influências no decurso da vida dos educadores. Mona destaca a presença de uma amiga que a ajudou a superar as diferenças locais na ocasião de sua mudança de cidade. Adria identifica a valorosa amizade de uma vizinha com incentivos e conselhos quando sua mãe faleceu. Para Bela, a representatividade do padre foi marcante em sua vida. Dominicé (1988) enfatiza que ao reconstituir os itinerários, as pessoas vão surgindo

na medida que vão sendo lembradas de forma particular como alguém que de alguma maneira contribuiu e participou de momentos decisivos. Os exemplos de pessoas que marcaram essa sequência nas narrativas são diversificados e apresentam-se como memórias latentes: amigos, professores, companheiros, colegas de trabalho, patrões, vizinhos (Dominicé, 1988). O mesmo autor ressalta que por vezes as lembranças em virtude do tempo passado e da maneira como o fato ocorreu não expressam os rostos das pessoas relacionadas, tornando o processo complexo. Neste sentido, Mona tem em sua memória a lembrança de uma vizinha idosa que a incentivou a fazer cursos de culinária ainda na adolescência, *“não recordo, mas devo a ela também esse aprendizado, que me favoreceu quando trabalhei como cozinheira”*.

A influência da família se mantém recorrente e determinante na juventude e fase adulta. Nas histórias de vida narradas as escolhas escolares e profissionais citadas pelos educadores demonstram a coerção dos familiares nesse sentido. Adria admite *“minha tia me matriculou no curso de Letras, ela dizia que letras era um curso muito importante”*. Segundo Dominicé (1988) a figura familiar exerce poder, por vezes através de atos indutivos ou até de atos de repressão. Como exemplo, nesse sentido, identificamos que Adria seguiu a escolha profissional sonhada pelos pais ou familiares antes de iniciar a carreira pretendida, assim a mesma recorda *“fiz Letras, antes de fazer Psicologia que era o meu sonho”*. São atitudes identificadas por Dominicé (1988), *“constituem alguns exemplos de confronto reveladores de um movimento de emancipação através do qual o adulto dá progressivamente forma a sua existência”* (p. 56). As histórias de vida se processam e vão sendo marcadas com um estreito afinamento ao componente relacional, a formação pessoal ou profissional de cada um vai revelando-se com esses percalços (Dominicé, 1988). Neste domínio podemos concluir através dos testemunhos empíricos que as aprendizagens decorrem das experiências educativas vividas e das influências da herança familiar, da cultura e do meio social em que os educadores estão inseridos.

A figura do professor também foi citada como central e relevante nas dimensões do processo formativo dos educadores de jovens e adultos, a relação estabelecida entre professor e aluno seria um forte condutor nesse processo. Dominicé (1988) afirma que *“os bloqueamentos escolares acham-se ligados a tal ou tal professor, com o qual a relação é conflituosa. A continuação da escolaridade torna-se possível devido o apoio encontrado no reconhecimento afetivo de uma professora”* (p. 152). A esse respeito, Mona descreve um episódio com o professor de Matemática do Ensino Médio que a marcou negativamente com aulas autoritárias e sem diálogo tornando difícil o aprendizado *“a matemática sempre foi muito difícil para mim, o professor percebeu minhas dificuldades e tentou aproveitar-se dessa situação”*, contexto

testemunhado por Mona “*sofri assédio*”, quanto a este episódio Mona declara, “*não tive êxito, fui reprovada em Matemática*”. Por outro lado, a figura do professor também pode servir de incentivo e gratidão, Mona recorda com carinho da influência positiva da professora que a recebeu em uma escola nova, na ocasião da mudança de cidade, seus documentos haviam sido extraviados, refere “*a professora percebeu meu potencial e encaminhou-me para outra escola onde haviam turmas com duas séries*”, isso para Mona funcionou como uma valorização, elevando sua autoestima. Para Adria, a relação inicial com as professoras foram positivas “*tive uma professora excelente na primeira série, a professora Marília, ela ensinava com tanto, tanto gosto que as letras pareciam fáceis*”. Adria enfatiza qualidades relacionais da professora na maneira de tratar os alunos, “*ela era amorosa com todos*”, ressalta a criatividade da professora nas atividades e nas dinâmicas em sala de aula, “*contava histórias, ela fazia joguinhos com as palavras*”, e refere “*quando eu fui estudar com ela já sabia ler, mas ela lia assim com tanto prazer que ela me instigou na questão da leitura, acho que foi por ela que aceitei também fazer letras*”. Outra referência importante destacada por Adria, foi na época da universidade, “*fui fazer letras por incentivo de minha tia, mas aí a professora de Literatura leu Camões, só que a professora leu assim tão lindo que para mim foi um deleite, pensei, vou terminar esse curso*”. Bela também referiu que ao longo de sua vida como estudante e como acadêmica teve oportunidade de encontrar professores competentes e interessados na formação de seus alunos, recorda de uma professora que a marcou ainda na infância, “*ela incentivava a gente, falava sobre respeito, tipo assim uma aula de educação moral e cívica e também porque ela era professora de catecismo*”. Essas experiências vão ao encontro do que menciona Dominicé (1988), “o professor é evocado como responsável, tanto por um fracasso como por um sucesso” (p. 60). Percebemos que a relação que o professor estabelece com seus alunos é um aspecto muito importante a considerar. Dessa relação vai depender o interesse com que os alunos dispõem à disciplina e o interesse nas atividades propostas pelo professor. Os relatos obtidos através das entrevistas e da narrativa demonstram claramente que os professores que marcaram positivamente os educadores de jovens e adultos entrevistados, foram os professores com traços humanistas, que se preocuparam com a formação integral do aluno, que tinham como objetivo ser facilitador no processo ensino-aprendizagem. Estes professores permitiram a participação coletiva na aprendizagem, com métodos que levaram a confiança, ao diálogo, e a transformação do aluno. Entretanto, podemos observar que o professor de matemática da Mona, se inclui nos parâmetros do professor da concepção “bancária”, onde aos educadores cabe a transferência dos conteúdos e aos educandos a memorização desses conteúdos, práticas de ensino criticadas pelo autor Paulo Freire (1977).

3.3 Espaços e contextos de aprendizagem - cenários de construção do conhecimento

Quando solicitados a discorrer sobre os contextos considerados importantes ao longo de suas vidas, os entrevistados iniciaram os relatos pela infância e juventude, destacando a escola como primeiro contexto fora da família que sofreram influência. Segundo Pineau (2004), o contexto “é a base da decoração que permite as encenações pessoais e sociais” (p. 158), inclui-se neste polo os espaços formativos e contextos educativos, a escola, a igreja, a universidade, a casa, outros países, citados pelos educadores entrevistados. As noções de experiências na escola consideradas marcantes abarcam sentimentos e uma tentativa em associar a criança que foram ao adulto que se tornaram (Delory-Momberger, 2008). Esse processo reconstruído subjetivamente procura organizar a forma atribuída pelos educadores à disciplina escolar e ao modelo cultural vivenciado. Nesse momento o pensamento reporta-se aos saberes adquiridos através das relações pedagógicas estabelecidas com os professores no universo escolar, como espaço de acolhida e de construção social do indivíduo (Delory-Momberger, 2008). A esse respeito Adria menciona que a escola foi um espaço de aprendizagem, reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, porém, também afirma ter sido um espaço onde por intermédio das relações de amizade aprendeu a se conhecer, refere-se às situações em que era obrigada a posicionar-se e controlar situações e emoções com as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Para Bela a experiência no contexto escolar permitiu uma concepção do mundo, sendo o primeiro espaço em que se percebeu sozinha e responsável por si. Destaca relações positivas com os professores na construção do conhecimento no contexto escolar. No entanto, para Mona a passagem pela escola deixaram marcas negativas, alfabetizada no método de silabação e repetição, revela “*era cansativo*”, atribui que esse fator contribuiu para a repetência nas séries iniciais, e acrescenta “*além dessa dificuldade de aprender a ler e escrever, desenvolvi gagueira, foi traumático eu sofria bulling*”. Descreve ainda suas dificuldades nas aulas “*não conseguia entender e relacionar os conteúdos trabalhados*”. No discurso de Mona fica evidente também que a metodologia utilizada na escola para o processo de alfabetização a distanciou de tal objetivo, percebemos assim, a influência forte dos contextos formais de aprendizagem, tal experiência vai ao encontro das palavras de Illich (1985), “a escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente porque é curricular” (p. 31). A passagem pela escola enquanto instituição obrigatória é organizacionalmente delineada por fatores políticos e sociais que define suas finalidades e moldes, seu currículo, seu método de ensino, a relação professor aluno e a relação com o conhecimento. Illich (1985) tece críticas a escola como instituição unificada “esta identidade do sistema escolar nos força a reconhecer a

profunda identidade universal do mito, o modo de produção e o método de controle social” (p. 85).

No quadro dos espaços e contextos formadores relacionados pelos educadores entrevistados encontramos também os locais de trabalho, estes são identificados por Fernández (2006), quando afirma que “os locais de trabalho estão, também cada vez mais, impregnados de conhecimento. Reconhece-se que, mais que em qualquer outro momento da história, o trabalho é um local de aprendizagem, porque cada vez mais a forma de aprender é fazendo” (p. 15). Os espaços de trabalho reúnem profissionais diversos, sendo um ambiente propício a fazer escolhas, tomar decisões e aprender a sua profissão, constituindo assim, um espaço importante para a construção da identidade profissional. Para Ferrarotti (1988) esses espaços “servem de charneira entre as estruturas e os indivíduos, os campos sociais onde se enfrentam mais directamente a praxis singularizante do homem e o esforço universalizante de um sistema social” (p.32). Segundo o autor nestes contextos de socialização as identidades são reconstruídas num processo dinâmico de interação do sujeito com o grupo, e com as circunstâncias que apresentam-se. As pessoas envolvidas nesse contexto e que colaboram nesse aprendizado são os colegas e amigos de profissão. Monia refere, que em sua primeira experiência como professora foi encaminhada para uma aldeia indígena, confessa que aceitou este desafio pela oportunidade curiosa de conhecer a realidade indígena no Amapá. Para tanto, recorreu aos colegas que já se encontravam na escola para tirar dúvidas e saber quais metodologias utilizar no processo de alfabetização dos alunos índios. Canário (2006) defende que “a escola é o lugar onde os professores “aprendem a sua profissão” (p. 225), ressaltando o potencial formativo do local de trabalho e, reconhecendo que a escola se constitui um espaço de troca de experiências e de conhecimentos entre os professores. Os professores compartilham seus conhecimentos em uma relação de equidade com outros professores. Essa relação acontece de forma ativa, onde os professores envolvidos refletem criticamente e relacionam saberes novos à saberes já existentes. Adria menciona que as dificuldades encontradas com a educação de jovens e adultos foi o seu contexto de maior aprendizado, destaca a heterogeneidade existente nesse contexto, “*o público é diverso, são jovens, adultos e idosos em uma mesma sala de aula*”. Adria refere quanto ao seu aprendizado na escola, “*eu aprendi muito mais com eles, eu aprendi a conhecê-los e respeitar o tempo de cada um*”, ressalta que o curso de psicologia a ajudou nesse processo “*precisei me valer das técnicas do meu curso de psicologia, precisei trabalhar a escuta e trabalhar dinâmicas de interação com eles*”. Define que esses momentos na escola a fez refletir e mudar sua postura como professora, compreendeu que precisava conhecer o universo social dos seus alunos para

poder colaborar no seu processo de aprendizagem. Sara também em sua primeira experiência profissional confronta-se com uma escola sem uma estrutura organizacional, sem um corpo técnico que pudesse assessorar seu trabalho. Fernández (2008) identifica esses momentos “de tal maneira que já não se aprende para agir, mas age-se e uma vez estando a exercer uma atividade vemo-nos impelidos a aprender” (p. 74). A esse respeito Sara menciona “*aprendíamos todos os dias nas situações que se apresentavam na escola*”. Corroborando neste sentido, Cavaco (2009) acrescenta que “a capacidade de aprender dos indivíduos resulta da necessidade de responder aos desafios e imprevistos que a vida cotidiana coloca, o que torna o processo de aprendizagem fundamental” (p. 223). Canário (2006) evidencia que os trabalhos de investigação que buscam elucidar como se cruzam as práticas profissionais com a aprendizagem e a construção da identidade profissional do indivíduo, “tem permitido evidenciar o potencial formativo e qualificante das organizações educativas e do exercício profissional” (p. 184).

Outro contexto social citado pelos entrevistados como espaço de construção de conhecimento e aprendizagem que acompanha a infância e a juventude é a igreja. Todos afirmam que a base religiosa os favoreceu ao longo da vida. Proporcionando relações mais harmoniosas com outras pessoas em ambientes diversos, incluindo o ambiente de trabalho. Neste caso, percebe-se uma disposição de aceitação mútua e determinante ao valor atribuído à formação religiosa ao longo da vida. Bela refere “*eu tenho toda essa formação, inclusive eu relato para os meus alunos, porque desde meus 8 e 9 anos, como a gente morava perto da igreja, a mamãe me colocou no catecismo, depois fiz parte dos grupos da igreja*”, conclui que isso foi o início de sua formação religiosa e a consolidação de valores humanos que eram partilhados também em sua casa: amor ao próximo, humildade e respeito com o outro, descreve que no processo de apropriação do conhecimento da Bíblia, “*líamos a Bíblia e refletíamos, eu percebia através da leitura o respeito ao próximo*”. Destaca que esses momentos da leitura da Bíblia a fez perceber “*que tinha que ouvir e valorizar as palavras do padre, dos professores*”. Continuou frequentando escolas religiosas, fez o curso de magistério, onde cursou uma disciplina psicologia da educação que a atraiu muito, refere “*para o conhecimento de mim mesma, fazíamos meditação*” no que a professora dizia “*primeiro o conhecimento da gente, olhar para dentro da gente*”. Bela recorda e fala com veemência acerca desse aprendizado,

por isso eu sou uma pessoa toda empoderada, porque tudo isso ajudou na minha formação, eu vejo que tudo isso me ajudou a ser uma professora ou mesmo uma educadora, onde eu trabalho até hoje a formação dos meus alunos. Eu me preocupo com a formação deles, não é ensinar por ensinar, é educar.

Essa experiência de Bela conduz-nos ao pensamento de Nóvoa (1988), quando destaca que “não devemos desvalorizar o facto de que pertence exclusivamente ao adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação” (p. 120).

A formação religiosa citada por Mona, Adria, Sara e Bela apresentam-se como contextos estruturantes, com práticas educativas não formal e informal. Destacam que a princípio foram orientações estabelecidas e influenciadas pela família, porém, todas voluntariamente mantiveram essa proximidade e respeito pelas convicções e princípios religiosos repassados pela família. Sobre isso, Josso (2006) destaca que “a força desses laços de parentesco se expressa nos laços de lealdade e de fidelidade que engendram e que se manifestam não apenas na preservação das relações mais ou menos ritualizadas, mas igualmente nas convicções adotadas” (p. 376). Percebe-se que os valores religiosos constituíram-se base na formação dos educadores e segundo os educadores interferiram na escolha da profissão. Testemunharam que inconscientemente as escolhas profissionais foram direcionadas à atividades em que pudessem contribuir socialmente na formação de outros. Com bases nessa orientação Bela menciona “*percebi que precisava conhecer o contexto de vida deles, o educador tem que respeitar a linguagem dos alunos-idosos*”. Adria relata sobre seu trabalho com jovens que apresentavam dificuldades de aprendizagem “*percebi que cada um tem um tempo e dificuldades que precisam ser levadas em consideração*”. Sara aprendeu a preocupar-se com o próximo, refere “*procuro entender o tempo de cada um e com os adultos isso fica mais forte*”. Bela também fez uso de sua formação religiosa para ajudar jovens em situação de risco e com dificuldade de inserção na sociedade. Corroborando com as ideias de Freire (1977) a educação de adultos precisa considerar a realidade e o universo vocabular dos educandos. Nos relatos dos educadores quanto ao domínio de aprendizagens adquiridas em contextos não formal e informal, encontramos uma estreita relação com a formação pessoal do indivíduo, com a internalização de comportamentos e atitudes que se consolidaram e, os levaram a adquirir constância de posteriores atividades no mesmo sentido.

Sara testemunha outro espaço formador constituído com práticas educativas informais que influenciaram seu percurso, refere “*a viagem à Europa me proporcionou conhecer a história das artes, ver in loco as pinturas, as esculturas e mosaicos*”, esclarece sobre essa oportunidade, “*conferi tudo que aprendi no curso de artes, me deparei com tudo que os professores apresentaram nas aulas, reconheci tudo que vi nos livros*”, destaca “*também como católica fervorosa conferi os locais que narram a história da salvação, conheci a Basílica de São Pedro,*

eu vivi momentos da Bíblia como testemunha ocular - tudo real”. Sobre essa experiência Sara discorre, *“foi uma emoção muito grande para mim”*. Configurando à formação um processo singular que acontece em todos os espaços, se concretiza a partir de experiências significativas que são refletidas e tornam-se parte do indivíduo, modificando sua existência (Josso, 2002).

Na análise dos relatos obtidos ainda no interior do contexto profissional foi possível detectar a presença subjetiva da motivação, aspecto importante ressaltado pelos educadores. Tal aspecto relaciona-se a diversos fatores, como ao encontro da busca por ascensão profissional, melhoria salarial e crescimento profissional ou até mesmo compensar perdas. Sara refere que aceitou ser diretora de uma escola porque queria ocupar seu tempo integralmente após a morte do marido, assim, se valeu do curso de pós-graduação em Gestão Educacional que havia concluído há três anos. De outro modo, Bela também refere que procurava frequentar os cursos oferecidos na escola com o objetivo de capacitar-se para a seleção do cargo de coordenadora pedagógica. A respeito disso, Dominicé (2006) argumenta “somente aqueles que fizeram experiências de aprendizagens que os conduzisse para outras escolhas, ou para outros comportamentos, sabem até que ponto esses apoios exteriores lhes foram úteis” (p. 350). Em relação a função de diretora, Sara também associa o aprendizado na infância com o avô, refere, *“como diretora pratiquei toda a diplomacia que vivenciei e aprendi com meu avô na relação com o outro”*.

As situações sociais alteram o percurso da vida. As pessoas são obrigadas a buscar através de exercícios adaptativos novas formas de viver. Essas transformações foram vividas pela família de Mona no deslocamento da cidade natal à procura de melhores condições de trabalho, refere *“quando mudamos, foi tudo muito confuso, me sentia sem chão”*. Dominicé (2006) exemplifica “os deslocamentos geográficos, cada vez mais numerosos em nossos dias, que ocorrem durante o período compreendido pela infância e pela vida adulta, modificam a própria socialização” (p. 348). Para o autor, o processo de mudança social no qual o indivíduo é submetido o coloca em condição de desintegração de sua cultura e desorganização social frente a fusão de novos elementos de integração. Esse processo fragiliza e provoca mudanças na personalidade do indivíduo. Assim, segundo o mesmo autor “sem terra natal significativa ou sem raízes com as quais se identificar, os adultos da jovem geração são compelidos a trabalhar mais intensamente os eventos e as fases da história de suas vidas” (p. 348).

3.4 Aprendizagem – reflexividade da experiência

As aprendizagens identificadas nos processos de formação dos educadores de jovens e adultos em contextos e situações profissionais e sociais apresentam-se diversos e abarcam diferentes domínios: cognitivo, psicomotor e afetivo-social, sendo estes relacionados aos saberes: saber, saber-fazer e saber-ser (Cavaco, 2003). Concernentes à essas aprendizagens adquiridas, percebeu-se que apesar de acontecerem em contextos específicos os saberes se interrelacionam, colaborando na formação integral desses educadores. Tal como defende Cavaco (2002) “os saberes que adquiriram ao longo da vida profissional, familiar e social entrecruzam-se e complementam-se, tornando o processo formativo um processo coerente e complexo” (p. 62). Encontramos exemplificação desse sentido nas palavras de Mona “*aprendi a realizar os serviços domésticos e aprendi a me relacionar com todos nas casas que trabalhei*”. Este testemunho evidencia que além do saber-fazer, competência exigida para o exercício da profissão, Mona também desenvolveu o saber-ser, competências e habilidades favorecidas nesse contexto com os membros da família no seu local de trabalho. A afirmação de Bela também ilustra esta situação “*nas vendas das frutas eu tinha que ser cordial com as pessoas além de dominar cálculos*”. Sara também ressaltou a necessidade de desenvolvimento de outros saberes no exercício de sua profissão, “*aprendi a lidar com os pais dos meus alunos*”. Tais situações demonstram os desafios enfrentados pelos educadores no exercício da profissão, sendo alertados por Cavaco (2002) “desenvolveram saberes e competências muito diversificadas para garantir a polivalência que lhes era exigida” (p. 62).

As aprendizagens relacionadas à fase da infância e adolescência estabelecida no seio familiar testemunhadas pelos educadores, para além de lúdicas se configuraram como aprendizagem por observação e acompanhamento (Cavaco, 2002). Sara refere experiências com o avô que a marcaram de modo especial, “*os momentos em que brincando eu aprendia, quando eu percebia eu já estava fazendo sozinha*”. Descreve o aprendizado com o avô na rotina de casa, “*aprendia no dia a dia com ele, observando o que ele fazia*”, acrescenta ainda, que quando o aprendizado requeria maior cuidado e atenção “*ele fazia novamente e me mostrava como era*”. Sara também recorda de aprendizagens direcionadas pelo avô em outros contextos “*nós saíamos juntos, meu avô ia no mercado, no comércio, eu ia com ele, e ele me ensinava a cumprimentar todos*”, atribui seu jeito falante, extrovertido e cordial devido a estas experiências com o avô. A Bela também refere experiências positivas na convivência familiar, com a irmã mais velha, através da observação, “*eu seguia ela em casa nas atividades cotidianas com intuito de aprender a fazer*” destaca “*minha irmã mais velha influenciou na formação de minha identidade*”, esta experiência particular de Bela ilustra também a influência de sentimentos e princípios

envolvidos nessa relação, *“minha irmã era justa, respeitosa conseguia controlar situações conflituosas entre nós sem perder o carinho e a ternura, aprendi muito com ela”*. A esse respeito Mona se refere às aprendizagens e à atenção dispensadas pela sua tia-avó, *“as tarefas domésticas aprendi com minha tia-avó, eu a observava fazendo”*. A diversidade e riquezas de aprendizagens constituídas no ambiente familiar faz com que cada um se torne a pessoa que é, como define Dominicé (1988), *“a formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida”* (p. 60). Assim, para os educadores entrevistados, a oportunidade de aprender pela observação de pessoas com experiências constituiu-se fator importante no processo de aprendizagem experiencial. Segundo Cavaco (2002), o mecanismo de observação utilizados para a aprendizagem experiencial, pode acontecer de forma ordenada ou fortuita. Cavaco (2003) destaca, *“a capacidade para aprender através da experiência é essencial na sociedade atual”* (p. 134). Mona menciona aprendizagens que decorreram informalmente com pessoas próximas de sua relação cotidiana, onde tentou seguir exemplos e orientações, na tentativa de superar dificuldades.

Conforme observado, vale ressaltar que as entrevistas permitiram a percepção de aprendizagens ocorridas em espaços e tempos que não são formalmente estruturados, designados como espaços com práticas educativas não formal e informal, caracterizadas por Canário (2013) como espaços socializadores. O mesmo autor destaca *“o reconhecimento da centralidade da pessoa num processo de aprendizagem que, necessária e desejavelmente, combina uma grande diversidade de modalidades, corresponde a entender o processo educativo como um continuum”* (Canário, 2006, p. 242). Encontramos nos testemunhos de Sara, Bela e Mona essas constatações. Para Sara, as aprendizagens realizadas com o avô em contextos de práticas educativas informais foram muito significativas, refere que *“na rua aprendia a cumprimentar, ser cordial com todos, meu avô fazia e eu o imitava”*. Mona destaca *“no contexto familiar aprendia observando e experimentando”*, referindo-se às atividades domésticas como cozinhar e passar. Para Bela, a igreja se constituiu um espaço de práticas educativas não formal muito rico, refere que *“aprendia muito através da leitura da Bíblia e das orientações do padre”*.

Quando arguidos sobre os mecanismos de aprendizagem que estabeleceram para apropriação do conhecimento, dependendo dos momentos, dos contextos e das pessoas inseridas, apresentaram uma diversidade de estratégias, registam também mecanismos adquiridos pelos próprios, alguns com percepção do processo, outros atribuem que tais mecanismos se fizeram

automaticamente, sem qualquer intencionalidade para tal (Cavaco, 2003). Mona quando questionada sobre seus mecanismos de aprendizagem em situações novas, “*vou lendo, observando e me adaptando*”, declara que nos contextos profissionais após as leituras, reflexões e conversas com os colegas “*eu tentava era na prática*”. A observação acompanhada de explicação e acompanhamento notadamente aconteceram em ambientes profissionais, com outros professores e coordenadores pedagógicos no contexto escolar. Os esforços observados pelos educadores são direcionados à busca de metodologias e estratégias de ensino que alcance seus alunos, Mona refere “*aprendi a trabalhar os conteúdos através da música que eram assuntos que interessavam para eles*”, acrescenta ainda “*precisei me atualizar tecnologicamente para trabalhar com aplicativos de pesquisa e busca que fazem parte da realidade deles*”, afirma que também buscava orientações com a coordenação pedagógica da escola. Fernández (2006) ressalta as mudanças ocorridas nos espaços escolares, “a escola também está situada no contexto de novas tecnologias que permitem o acesso direto a qualquer tipo de informação e a novos modelos de comunicação educativa virtual” (p. 16), Mona a esse respeito refere “*foram as experiências com os alunos que me fizeram crescer como professora e principalmente como ser humano, tudo isso me proporcionava mudança e eu percebia que a construção do conhecimento é muito individual*”. Quanto a essas experiências, Adria menciona que refletia sobre os assuntos antes de agir “*através da observação e debates você começa a rever seus conceitos*”. Bela refere, “*escutei, refleti e aprendi*”, referindo aos seus momentos de aprendizagem, “*a leitura é uma prática muito importante para entendermos os assuntos que não dominamos, aprendíamos muito também interpretando os filmes bíblicos*”. Josso (2002) corroborando nesse sentido destaca,

a modalidade mais corrente do ato de aprender é sem qualquer dúvida aprender sem o saber, quer em situação de formação, quer na nossa vida quotidiana: aprender gestos, aprender comportamentos, aprender posturas do corpo, sequências de interações sociais, fragmentos de conhecimentos, de competências. Integradas de forma não consciente, estas aprendizagens, seja qual for a sua natureza, revelam-se pregando-nos partidas quando somos confrontados com mudanças mais ou menos escolhidas, que implicarão aprendizagens novas. Mesmo nos casos de aprendizagens conscientemente investidas, estas aprendizagens efetuam-se “sem o sabermos” e é ver toda a dificuldade que há em conceber situações educativas que não sejam parasitadas por qualquer outra coisa que não seja o que se pretende desenvolver (p. 180).

A motivação e a atenção apresentaram-se como impulsos importantes no processo de

aprendizagem dos educadores, segundo Cavaco (2003) estes fatores são responsáveis por direcionar e manter comportamentos que favoreçam alcançar objetivos e atingir metas pretendidas. A autora acrescenta, “quando estes são presentes, apesar de não se registrar qualquer tipo de intencionalidade educativa, podem ocorrer aprendizagens muito consistentes que perduram durante toda a vida dos indivíduos” (p. 135). Nos testemunhos dos educadores entrevistados estes fatores apresentaram-se como preponderantes e relacionados prioritariamente com conselhos e incentivos familiares que foram seguidos pelos entrevistados. Mona destaca que buscou no incentivo dos pais, forças para continuar lutando pelos estudos, apesar das dificuldades financeiras e das dificuldades de aprendizagens no contexto escolar, “*nunca deixei de sonhar com um futuro melhor*”. Adria refere “*minha família valorizava muito os estudos*”. Bela menciona “*então, minha mãe fez todo um esforço de pagar essa escola para eu estudar lá, eu me esforçava*”. Mona reconhece que a relação com os alunos, os alunos-índios, os alunos idosos serviram de incentivo para ela sempre buscar melhorar sua atuação como educadora, refere,

além de buscar conhecimento a respeito dessa modalidade de ensino, tinha que buscar mecanismos para lidar com alunos envolvidos com droga, prostituição, violência, mães com filhos na sala, chefes de família que trabalhavam o dia todo e a noite tinham que estudar e alunos sendo obrigados a estudar pela justiça.

Tudo isso relacionado as suas próprias dificuldades em experiências pontuais, “*limitações da minha infância, fruto de carência de conhecimento na escola*”, destaca que contudo, “*foram experiências muito gratificantes e desafiadoras*”.

Quanto às experiências de aprendizagens declaradas pelo educador como conquistas realizadas só, ou seja, constituídas através do seu próprio poder de interpretação e resolução de problemas. Pineau (2004) define que resultam do processo de reflexão sobre os percursos pessoais, sociais e profissionais, formando a si mesmo. Mona refere “*fico impressionada com as coisas que aprendemos só*”, sua assertiva é relacionada ao problema da gagueira que desenvolveu na infância e que a incomodava, “*curei-me sozinha, lendo para eu ouvir*”. Neste sentido, as palavras de Josso (2002) também explicam esse processo, “aprender não é só aprender isto ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e de fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este “diferente” (p. 184). Para a autora a associação do ato de aprender transformado através do ato de investigação permitiria ao aprendente uma aproximação em desenvolver habilidades como a criatividade, a capacidade de avaliar, a capacidade de se comunicar e de argumentar.

Além da capacidade de desenvolver sua concentração mental.

A história de vida de Mona ficou caracterizado com a busca de “ser mais”, sua vida tem como característica processos de superação, com base nos fundamentos de Freire (1977), o “homem como ser inconcluso, consciente de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do Ser Mais” (p. 63). Tal fato, fica evidente através das palavras mencionadas por Mona, *“mas você percebe que nunca esta pronta, o aprendizado estava sempre como prioridade pra mim, iniciava o ano letivo sempre com o pensamento de ser melhor, ser uma professora melhor”*. Seus relatos têm como referência as dificuldades financeiras enfrentadas por sua família no período da infância e juventude. Além disso, exemplifica também as dificuldades de aprendizagens enfrentadas na escola nas séries iniciais, os desafios com os alunos índios, e com os jovens em uma escola com o cenário social de violência. Para Freire (1977), somos seres inconclusos e no momento de consciência dessa inconclusão, iniciamos um processo permanente de busca de humanização, desejamos sempre aprender mais, sobre o mundo sobre as pessoas que nos cercam e sobre nós mesmos.

CONCLUSÃO

O presente trabalho de investigação insere-se no domínio das Ciências da Educação, o princípio norteador fundamentou-se na formação do adulto como um processo continuado, devidamente contextualizado e resultante de práticas reflexivas sobre as experiências vividas e do sentido que cada indivíduo concede a essas experiências. Tal pressuposto vai ao encontro das experiências como um processo intrínseco ao ser humano e que, portanto, permeia o longo de uma vida. As análises realizadas foram baseadas na formação do ponto de vista do sujeito, no caso dos educadores de jovens e adultos de Macapá entrevistados, tendo em vista o pensamento de Nóvoa (1988) “mais importante do que pensar em formar um adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de “compreensão retrospectiva” (p. 128). Para estudar os processos de formação dos educadores elegemos a entrevista biográfica e a narrativa autobiográfica como instrumentos metodológicos, considerando que os relatos obtidos através das histórias de vida forneceriam elementos sobre o percurso formativo dos educadores, “enquanto processo dinâmico, permanente e multiforme” (Cavaco, 2002, p. 111). A investigação valorizou os percursos dos educadores de jovens e adultos entrevistados e a forma especificidades de cada um para apropriação do conhecimento. Essas informações foram tomadas como ponto de partida para compreender os processos pelos quais os educadores formaram-se. Procurou-se ao longo do trabalho isentar conclusões generalistas e absolutas. Admitindo que a apropriação dos relatos permitiu reunir elementos e fatores que fazem parte do processo formativo dos educadores de jovens e adultos entrevistados. Entretanto, vale ressaltar que tal como Dominicé (1988) aborda, a organização seletiva em categorias possibilita condensar os dados biográficos com uma compreensão parcial dos processos de formação, considerando as dificuldades de interpretação e análise de uma biografia na sua globalidade. A concepção da formação de adultos nesta investigação foi conceituada de maneira abrangente dentro de uma visão humanista, mediada por múltiplas situações, na medida em que estabeleceu uma relação recíproca do indivíduo com a sociedade. Concluindo que a formação é um processo individual e depende essencialmente da maneira como cada um pensa sua existência. Admitimos que esse processo sofre interferências do meio e de pessoas de forma mútua. Desse modo, a aprendizagem resulta do grau de interesse, da curiosidade, da disponibilidade e da reciprocidade que cada um estabelece para aprender, além da reflexividade das experiências vividas. Este processo é contínuo e se constitui de forma pluridimensional e por acumulação de experiências vividas, estruturam-se por processos dialéticos que passam pela interação com outros e com o

mundo na constituição do indivíduo (Cavaco, 2003).

Com o propósito de responder o objetivo da investigação – como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá? – optou-se pela abordagem biográfica. Pois a recolha do material biográfico permitiu analisar as histórias de vida dos educadores, onde constatou-se que os percursos de vida não apresentam-se de forma perene, acontecem de forma aleatória e sem qualquer sequência, como define Pineau (1988), “a vida adulta não é tão linear como a vêm os especialistas do crescimento e do decrescimento biológico e que exige para ser percorrida ao seu ritmo e nos seus tempos, uma grande forma e mesmo uma preparação permanente” (p. 69). Tivemos a oportunidade de constatar que o adulto se forma em todos os espaços e tempos num processo de interação com outros e de reflexividade das experiências vividas. Trata-se de um processo identificado por Pineau (1988), por autoformação, ou seja, construção de si mesmo. A apropriação da formação do indivíduo, nessa perspectiva, torna-o protagonista de sua história e resulta no processo de autonomização e emancipação do ser. Neste sentido, a presente investigação partiu do ponto de vista teórico, empírico e metodológico, com o propósito de responder o objetivo inicial – compreender como se formaram os educadores de jovens e adultos em Macapá – o que nos permitiu constatar que os processos de formação ocorrem e se constituem das experiências vividas dentro da globalidade de uma história de vida. Para tanto, foi importante perceber que as relações pessoais aqui apresentadas são significativas e ao mesmo tempo são permeadas de momentos formadores. Neste contexto, o confronto ou ruptura de situações levaram os educadores a refletir sobre a necessidade de novas maneiras de agir e de pensar. Assim sendo, os espaços e os contextos formadores são considerados os cenários em potencial de aprendizagem, e delimitam os mecanismos que cada educador utilizou para apropriação dessas aprendizagens.

No decorrer do trabalho de investigação os olhares limitaram-se a recolher elementos e fatores que clarificasse os percursos de vida dos quatro educadores, de modo a possibilitar a identificação de seus saberes e a identificação dos mecanismos utilizados pelos educadores para aquisição desses saberes. Neste sentido, os elementos obtidos foram sistematizados e analisados a partir da questão orientadora e dos seguintes eixos temáticos: momentos formadores; pessoas significativas; espaços e contextos de aprendizagem; e aprendizagem. Os percursos dos educadores envolvidos nesta pesquisa com abordagem biográfica, evidenciaram que o processo formativo resulta dos contextos histórico, social, econômico, político e cultural de cada indivíduo e da maneira como cada um faz uso das oportunidades e as relacionam (Cavaco, 2003). Entretanto, vale destacar que as histórias de vida apresentam similaridades, porém, são

essencialmente individuais na apropriação do saber e do uso desse saber. Em consonância, “o que a experiência permite aprender, comporta necessariamente os limites do percurso de vida de cada pessoa” (Dominicé, 1988, p. 57).

A aprendizagem, segundo os educadores entrevistados, aconteceu em contextos diversos, porém, admitem que os contextos familiares e os profissionais foram fundamentais e proporcionaram momentos formadores e estruturantes ao longo da vida. Corroborando à ideia de que “os conhecimentos adquiridos pelos adultos resultam de uma rede de fontes de informação” (Dominicé, 1988, p. 61). Os contextos familiares e as redes de amigos de infância e vizinhos foram elencados pelos educadores como contextos muito importantes e responsáveis por saberes que fundamentam a construção da personalidade desses educadores. No contexto familiar, a aprendizagem refere-se a conceitos e valores éticos e morais repassados pelos pais e, que os acompanham ao longo da vida. As tarefas domésticas também constituem-se aprendizados transmitidos por pessoas da família, como avós, tias e irmãs mais velhas. Segundo Mona foram os aprendizados adquiridos com a tia que assegurou-lhe saberes em sua primeira experiência profissional. Adria enumera saberes adquiridos com os filhos, especificamente, conselhos e saberes relacionados às tecnologias digitais, com o neto o aprendizado perpassa por valores pessoais, nos quais reconhece a necessidade de modificar seus padrões de relacionamentos e convivências, e considerar novas maneiras de lidar com as pessoas no mundo contemporâneo, desenvolvendo atitudes de tolerância, paciência, empatia e escuta, esses momentos são compreendidos por Josso (1988), como “momentos charneiras”. Nos contextos familiares e entorno, como a vizinhança, o aprendizado se dava nos momentos de conversas frequentes e informais, relacionando-os às informações cotidianas, além de desenvolver aspectos sociais, como gerir conflitos e trabalhar a sociabilidade. Ratificando o pensamento de Pineau (1988), “os desenvolvimentos são produtos das interações entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois, e fazem-se por sequências, etapas ou ciclos” (p. 69).

A presente investigação forneceu material de análise pelo qual foi possível observar a valoração da própria pessoa no processo de formação e sua capacidade de autonomizar-se (Cavaco, 2015). Em consonância com este pressuposto a narrativa autobiográfica e as entrevistas biográficas admitiram a percepção pela investigadora da singularidade do percurso de vida e de formação de cada educador. Para Damásio (2010), o relato autobiográfico “faz uso de toda a história que memorizamos, tanto recente como remota. Estão incluídas nessa história as experiências sociais das quais fizemos parte, ou das quais gostaríamos de ter feito parte” (p. 263). No que permitiu a compreensão que a aprendizagem ocorre em contextos e em momentos distintos, não

obedecendo processos programáveis. Nessa direção, Illich (1985) considera que o crescimento pessoal é algo imensurável, não permite normas e comparações.

Outro fator percebido nos discursos é inerente à abordagem biográfica e que lhe permite uma certa ordem no momento da ação de reflexividade é o tempo. A temporalidade encadeada na tentativa de narrar os acontecimentos significativos com coerência exige um processo complexo de reflexão (Cavaco, 2002). O passado é evocado a partir das rupturas e conflitos de situações presentes e fornece bases para as ações futuras (Cavaco, 2015). A dimensão temporal esclarece as palavras de Sara quando afirma *“percebia minha mudança comportamental, minha mudança de ver as coisas, percebia um outro olhar na minha prática profissional”*. Observa-se também a presença dos três tempos nos testemunhos de Mona quando menciona *“discorrer sobre a minha trajetória de formação me fez refletir criticamente sobre as limitações da minha infância e perceber que preciso sempre continuar buscando conhecimento”*. No relato de Bela também fica notório a questão temporal, ao evocar suas lembranças do passado para situar-se no presente, percebe-se quando relata, *“na igreja, foram momentos de formação, eu vejo realmente que essa formação me ajudou a ser a pessoa que sou hoje, a educadora que sou”*. Os educadores ao relatarem suas experiências de vida retornam ao passado para alicerçar os acontecimentos e ponderar mudanças, antevendo projetos futuros.

Nos testemunhos dos educadores fica evidente a capacidade de cada um em administrar e responsabilizar-se por suas escolhas. O que se justifica pelo interesse individual de buscar através do conhecimento formas de crescimento pessoal e profissional. Josso (1988) destaca a função da educação na autonomia do sujeito, *“parece-me que um dos objetivos da formação contínua deve ser o alargamento das capacidades de autonomização e, portanto, de iniciativa e de criatividade”* (p. 38-39). Percebe-se isso nas relações estabelecidas nos grupos aos quais fazem parte. A abertura às novas oportunidades percebidas através dos desafios profissionais aceitos, demonstraram iniciativas e vontade de aceder à novas experiências. O relato de Mona demonstra essa disponibilidade, quando refere *“precisamos estar abertos a novos desafios para acompanhar o mundo”*. As viagens também se enquadram nesse domínio, como outro espaço de emancipação e autonomia. O caminho em busca da autonomia se estabelece por um processo permanente, se traduz em viver fazendo escolhas e definindo caminhos. Neste sentido, Josso (1988) observa que a *“Educação dos Adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo “aprender a aprender” e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida”* (p. 39).

No que diz respeito aos saberes dos educadores de jovens e adultos, há uma diversidade de aspectos, como afirma Nóvoa (1988), “o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formaram” (p. 7). Portanto, podemos destacar o saber-ser que compõe a dimensão pessoal. Esta dimensão envolve as questões emocionais, afetivas e relacionais presentes em todas as narrativas, conjugando saberes que influenciam a maneira de agir com o outro e consigo mesmo. Josso (2002) observa essa importância, “trata-se do amor, dado ou recebido, sob todas as suas formas: sentimento amoroso, paixão, amizade, amor filial, camaradagem, compaixão, solicitude, por outras palavras, todas as formas de ligação ou de relação que uma pessoa considera afetivamente significativa” (p. 69). Encontramos a presença de sentimentos no discurso de Bela ao referir-se a irmã, “*era amorosa, aprendi muito com ela*”. Também ao recordar sua professora refere “*ela era carinhosa, suas atividades eram lúdicas e divertidas*”. Sara tem em suas recordações os momentos com o avô, “*era uma brincadeira, mas aprendia muito com ele*”.

Quanto às competências constituintes da dimensão técnica e instrumental – o saber –, os educadores relataram que tais aprendizagens servem de base e facilitam ao aprimoramento de posteriores aprendizagens. Resultante das experiências vividas e das oportunidades, a busca pelo saber é influenciada pelo ambiente e pelas relações com os pares. Para Mona, os encontros pedagógicos realizados na escola centravam-se pela qualidade do ensino, refere “*discutíamos aspectos metodológicos para a educação indígena, me valia das aulas na universidade*”. Adria menciona que nos cursos de capacitação “*interpretávamos as leis educacionais, como estudei políticas educacionais ficava fácil*”. Bela recorda as atividades do curso de Teologia, “*aprendíamos lendo a Bíblia e assistindo os filmes bíblicos*”. Entretanto, Josso (2002) sinaliza que devemos estar atentos às mudanças e observar que algumas aprendizagens precisarão ser desaprendidas dando vazão a novos formatos de aprendizagens.

O conjunto de relações pessoais estabelecidas pelos educadores de jovens e adultos em contextos familiar, em grupos associativos e sobretudo no contexto profissional demonstrou o interesse e o investimento interpessoais despendido por cada um. Os reconhecimentos passam pelas pessoas que cruzaram seus caminhos, com os quais tiveram a oportunidade de aprender, de trocar experiências e de crescer. Em especial, relacionam que a família estava sempre próxima e apoiando. O pai, a mãe, os avôs, os tios, são figuras de constante apoio no processo formativo (Dominicé, 1988). Quanto aos professores, ressaltaram os que foram figuras de exemplo e incentivo para a vida e para as práticas de educação que conduzem. Destacaram os

professores que promoveram momentos de aprendizagem através do diálogo, os que proporcionaram espaços democráticos de estudos, onde os encontros eram orientados pela reflexão e ação na busca do crescimento pessoal, profissional e da transformação social. Em paralelo, ressaltam os momentos e os contextos em que contraditoriamente também aprenderam, as palavras de Dominicé (1988) apresentam esse sentido, “esta tensão é criadora. Só ela permitirá abrir novas vias para a formação de adultos” (p. 126).

A ação reflexiva presente nos testemunhos permite esclarecer quais mecanismos foram utilizados para apropriarem-se de suas aprendizagens e reconstruírem subjetivamente os acontecimentos que julgam terem sido significativos. Os testemunhos asseguraram que este mecanismo favorecido a eles após a participação na presente investigação, levou-os à revelação do vivido e de identificação de diferentes mecanismos presentes no processo de aprendizagem. Além disso, através do processo de reflexividade conseguiram identificar suas escolhas, acertos e desacertos ocorridos ao longo da vida (Cavaco, 2015). Essa ação reflexiva revela os percursos realizados. Para Bela a oportunidade de participar da entrevista biográfica a fez visitar o passado, refere, “*refletir sobre minhas experiências e olhar o meu passado revela como sou*”. Mona também a esse respeito assegura, “*narrar minhas experiências exigiu um tempo de reflexão para compreender os sentidos dos acontecimentos para a minha vida*”. A reflexividade exigida para a revelação dos fatos, da importância das pessoas envolvidas e dos caminhos construídos ao longo da vida se expressam quando a Adria menciona “*no momento que reflito minhas experiências, recordo das pessoas que foram importantes e o que significaram na minha formação*”. Para Sara, o tempo exigido para refletir suas experiências a fez recordar como foi construindo sua identidade. Utiliza um trecho da Canção “A lista” de Osvaldo Montenegro para representar o que foi pensar suas experiências e compreendê-las “*os sonhos que você sonhou há dez anos atrás ainda são os mesmos, seus amigos ainda são os mesmos, os projetos que você tinha, quais você realizou, quais continuam sendo, qual você deixou de lado, qual desistiu*”. Os testemunhos dos educadores destacam a importância da análise reflexiva, pois ao evocarem o passado e refletir sobre as experiências têm a oportunidade de transformá-las com bases mais sólidas, o que possibilita mudanças significativas na consolidação do processo de aprendizagem.

Quanto à capacidade dos educadores de refletirem subjetivamente suas histórias de vida, observou-se que cada um reforça o que constitui para si importante. Relacionam-se às escolhas e processos existenciais de cada um. Nóvoa (1988) reconhece que o entorno e as pessoas influenciam, “é evidente que toda gente depende dos apoios exteriores que ajudam, estimulam

e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive” (p. 120). A formação de cada educador evidencia sua essência e demonstra sua identidade. As atitudes de Adria revelam sua formação em Psicologia, sua avaliação é permeada por relações e contextos interpessoais. Estas relações evidenciam situações de proximidades e sentimentos envolvidos, caracterizando uma análise comportamental. Assim, suas informações acerca das pessoas as quais se relacionou tem um caráter individual, direto e pessoal. Neste sentido, podemos identificar essas características em sua narração ao falar da professora de Literatura *“ela era elegante e personificou Camões, foi um deleite”*. Ao referir-se à mãe, *“minha mãe era humana e sua maneira de lidar com os filhos era muito individual, minha irmã era vaidosa ganhava roupas e eu, gostava de ler então, ganhava livros, eu adorava”*. Paralelamente, suas atitudes em sala como educadora a faz refletir que *“cada um tem seu tempo e seu ritmo e, precisa ser respeitado”*.

Bela em suas reflexões demonstra que a religiosidade exerceu forte influência ao longo de sua vida. Ao reportar-se as suas escolhas e oportunidades fica evidente o papel que a igreja e o padre tiveram em sua formação. O padre influenciou seu crescimento intercultural, reconhecendo possibilidades em Bela e em seus irmãos quando incentivava-os a estudarem em outro país. Bela cursou Teologia e Filosofia, *“me identificava com as aulas de catecismo, de Teologia e Filosofia”*, observamos que formação religiosa ao longo da vida de Bela, também construiu sua identidade. Podemos caracterizar ainda sua visão humanista por meio da relação estabelecida com os alunos, *“me preocupo com a formação integral dos meus alunos, não abordava só conteúdos”*, portanto, toda sua carga experiencial reflete diretamente na sua atuação profissional, enquanto educadora.

Podemos considerar ainda as transformação exigidas ao adulto para responder o contexto atual. De um lado, Mona considerou que apesar de ser efetiva no quadro de professores sua percepção de estabilidade é pequena, compreende a necessidade de continuar sempre buscando conhecimento, e percebe a dimensão competitiva presente nos grupos de trabalho no interior da escola. Por outro lado, nas palavras de Adria também constata essa eminência *“a sociedade hoje tem a formação como algo especial”*. Essas posições encontram solo fecundo nas proposições de Dominicé (2006), quando relaciona que o adulto vive em constante busca de sentido e de referência para sua vida, frente ao mundo moderno com um universo cultural transformado que não corresponde ao seu modelo de educação, vive tateando para um futuro ao qual não corresponde e não consegue aderir. As palavras do autor expressam o conflito

vivenciado pelo adulto “hoje, o futuro, com efeito, está obscurecido por uma espécie de capa que nos impede de representar a própria vida em longo prazo” (p. 347). A vida profissional segue a mesma desordem de estruturação existencial, impedindo um planejamento futuro. Nas palavras de Adria, esse processo permanente é posto em destaque quando afirma “*o conhecimento tem que passar por todos os campos, não posso estudar apenas psicologia*”. Bela refletindo sobre isso informa “*eu acho que hoje precisamos entender um pouco de tudo, história, economia*”. Desta forma, outras mudanças mostram consequências ainda mais temerosas, os cortes e os recortes das profissões, os deslocamentos involuntários e as rupturas familiares levam o indivíduo à dificuldades de encontrar um caminho, de estabelecer escolhas que não correspondem a um percurso linear, mas compreender que a busca é um processo incessante de adaptação ao mundo (Dominicé, 2006).

Concluimos que o objetivo que orientou nossa investigação na compreensão dos processos de formação de educadores de jovens e adultos de Macapá, esteve subsidiado nas histórias de vida de cada entrevistado, de acordo com quatro eixos estruturantes: os momentos formadores; as pessoas significativas; os espaços e contextos de aprendizagens; estratégias e mecanismos de apropriação dessas aprendizagens, os quais foram abordados por meio de entrevistas, proporcionando a análise e a sistematização das diversas trajetórias de aprendizagem experienciadas pelos educadores de jovens e adultos. Tal iniciativa possibilitou evidenciar que os caminhos trilhados pelos educadores os levaram às práticas em exercício pessoal e profissional que ajudaram a formar suas identidades. Deste modo, ressaltamos que não existe conclusões fechadas, mas tão somente percursos individuais que levam cada um a sua história de vida e seu processo de formação. A questão que serviu de orientação da presente investigação serviu para guiar o caminho e realizar estudos que levam a complementar outras abordagens e perceber a complexidade e infinitude do tema.

Portanto, constatamos que as proposições apresentadas neste estudo, são profícuas para nortear as análises sobre os processos de formação experiencial dos educadores de jovens e adultos de Macapá. Entretanto, devemos alertar quanto aos riscos de simplificação concernente à abrangência do tema. Faz-se necessário a compreensão que os sujeitos em suas trajetórias ao longo da vida constituídas em práticas educativas formal, não formal e informal, em processo dinâmico e interrelacionados ao processo de hétero-eco-autoformação formam o indivíduo. Assim, não se pode reduzir os efeitos da formação experiencial a momentos estanques e pontuais, mas a processos complexos e históricos dos sujeitos como pessoas eminentemente sociais, que se constituem e se instituem em um agregado de relações concretas, materiais e

socioculturais.

Por fim, vale destacar que a presente investigação forneceu materiais científicos e empíricos ricos que proporcionaram uma análise minuciosa acerca do tema, o que incitou curiosidades, despertou interesses e esclareceu pontos. Porém, também mostrou a dinâmica e a diversidade de acontecimentos que atravessam as histórias de vida, bem como a mutação de olhares a cada momento da existência humana. Regista-se que os achados nesta investigação refletem o caráter de um recorte histórico, sob dois prismas: o primeiro concebe os relatos experienciais como visões consistentes de um grupo de sujeitos investigados, que estão inseridos em um contexto e tempo histórico específico (o hoje); e o segundo compreende as ideias e as opiniões dos acontecimentos narrados pelos educadores como passíveis de flutuações, ou seja, hoje possuem uma compreensão, mas no futuro, após novos processos de reflexividade incorporam outros sentidos e significados a sua formação experiencial. Os dois prismas fornecem pistas para o enfrentamento de desafios contínuos sobre a formação humana e sobre a aprendizagem, explicitando o valor das interações ao longo da vida. Como refere Josso (1988), “um dos interesses de conhecimento que preside a esta centração sobre o processo de formação do ponto de vista do sujeito é a elaboração progressiva de uma teoria da formação que seja própria para uma ciência da educação” (p. 38). Portanto, em nossas palavras finais temos a clareza que a investigação é importante e deixa questões abertas que permitem outras análises visando o campo específico da educação de adultos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alheit, P. (2011). “*Biografização*” Como Competência-Chave na Modernidade. Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul/dez.

Arroyo, M. (2006). *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte : Autêntica/SECAD -MEC/UNESCO, pp. 17-32.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2006). *Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal*. In: *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 159-206.

Canário, R. (2008). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergências*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (2008). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores*. In: *Ministério da Educação. Desenvolvimento profissional dos professores. Para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação.

Canário, R. (2013). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.

Caspar, P. (2007). Ser formador nos dias que correm - Novos actores, novos espaços, novos tempos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 4 de Novembro de 2005. Sisifo. *Revista de Ciências da Educação*, n. 2, pp. 87-94

Cavaco, C. (2001). *Processo de formação de adultos não escolarizados – A educação informal e a formação experiencial*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola. Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.

Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. *Percursos de Formação Experiencial. Educação, Sociedade e Culturas*, n. 20, 125-147.

Cavaco, C. (2008). *Adultos pouco escolarizados. Diversidade e interdependência de lógicas de formação*. Lisboa: FPCE/Universidade de Lisboa. Dissertação de Doutoramento.

Cavaco, C. (2009). Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*. set./dez.

Cavaco, C. (2015). Formação de educadores numa perspetiva de construção do saber – contributos da abordagem biográfica. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 95, p. 75-89, jan./abr.

Cavaco, C. (2016). Formação experiencial de adultos não escolarizados: saberes e contextos de aprendizagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 951-967, jul./set.

Chené, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 88-93.

Damásio, A. (2010). *O livro da consciência. A construção do cérebro consciente*. Editora: Temas e debates, círculo de leitores.

Delory-Momberg, C. (2008). *Biografia e Educação Figuras do Indivíduo Projeto*. São Paulo-SP e Natal -RN: Editora da UFRN. PAULUS.

Delory-Momberg, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n.15, set./dez.

Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 15ed. São Paulo: Editora Nacional.

Dominicé, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 189-222.

Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns componentes relacionais. In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 52-61.

Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Pulo, v. 32, n. 2, p.345-357, maio/ago.

Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.

- Fernández, F. S. (2008). Modelos actuais de educação de pessoas adultas. In: Canário e Cabrito. (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa. pp. 73-97.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa e Finger. (Orgs.). *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 31-58.
- Farrarotti, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. In: *Sociologia: Problemas e Práticas*, n. 9, pp 171-17.
- Finger, M. (1988). As implicações sócio-epistemológicas do Método Biográfico. In: Nóvoa e Finger (Orgs.). *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS. pp. 80-86.
- Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Finger, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: Canário e Cabrito. (Orgs.). *Educação e formação de adultos. Mutações e convergências*. Lisboa: Educa. pp. 15-30.
- Freire, P. (1977). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Illeris, K. (2013). *Teorias Contemporâneas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso.
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Jarvis, P. (2013). Aprender a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu. In: Illeris, K. *Teorias Contemporâneas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Penso. pp. 31-45.
- Jarvis, P. (2015). Aprendizagem humana: implícita e explícita. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set.
- Jobert, G. (2007). *Os formadores de adultos e a ideologia da mudança*. Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316.2/4642>.
- Josso, Marie-Christine. (1988). Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: Nóvoa, A. e Finger, M. (orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa : Ministério da Saúde, pp. 36-50.

Josso, Marie-Christine. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.

Josso, Marie-Christine. (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.373-383, maio/ago.

Josso, Marie-Christine. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, n. 3, p. 413-438, set./dez.

Josso, Marie-Christine. (2008). Formação de adultos: Aprender a viver e a gerir as mudanças. In: Canário e Cabrito. *Educação e formação de adultos*. Mutações e convergências. Lisboa: Educa. pp. 115-126.

Larrosa, J. B. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. n 19. Jan/Fev/Mar/Abr.

Lengrand, P. (1971). *Introdução à Educação Permanente*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lima, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974 - 2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In: Canário, R. e Cabrito, B. *Educação e formação de adultos*. Mutações e Convergências. Lisboa: Educa. pp. 31-60.

Marreiros, R. (2014). *Educadores de adultos – mudar para educar e educar para mudar*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: Nóvoa e Finger. *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, pp. 107-130.

Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a heteroformação e a ecoformação. In: Nóvoa e Finger. *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, pp.63-76.

Pineau, G. (2004). *Temporalidades na Formação*. São Paulo: Triom.

Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n. 2, p, 329-343, maio/ago.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. In: *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1972.